



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação



Janela aberta para o mundo

Um olhar sobre a poesia na sala de aula

Relatório Final – Práticas de Ensino Supervisionadas

Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

Carla Margarida Dionísio Figueiras

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, Março de 2013

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Janela aberta para o mundo

Um olhar sobre a poesia na sala de aula

Relatório Final apresentado para conclusão do

Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

sob orientação científica da Professora Doutora Teresa Mendes

Carla Margarida Dionísio Figueiras

Portalegre, Março de 2013

*No teu poema
Existe a esperança acesa atrás do muro,
Existe tudo o mais que ainda me escapa
E um verso em branco à espera do futuro.*

José Luís Tinoco, *No teu poema*

*Que as palavras que eu falo
não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
apenas respeitadas como a única coisa
que resta a um homem inundado de sentimentos
porque metade de mim é o que ouço
mas a outra metade é o que calo (...)*

Oswaldo Montenegro, *Metade*

Ao meu avô Júlio,
por se ter emocionado
com os meus primeiros poemas.

Agradecimentos

Faz parte ser um pouco perdido
Faz parte começar outra vez
Faz parte ir atrás dos sentidos
E voar a sentir o mundo na ponta dos pés
(Mafalda Veiga, *Faz Parte*)

E neste caminho onde me procurei, onde tantas vezes comecei de novo, onde não perdi de vista aquilo em que acredito, voei, lado a lado, com quem fez e fará sempre parte de um percurso irreversível, de um caminho que me trouxe tanto a viver. É a quem me deixou voar e a quem voou comigo que agradeço como se a expressão obrigada fosse o tanto que me ofereceram.

À Professora Doutora Teresa Mendes, por acreditar em mim e no meu entendimento de ensino, por confiar no meu profissionalismo e por se mostrar disponível, em todos os momentos, para a reconstrução do ensino da poesia.

Aos Directores de Curso, Professora Doutora Luísa Carvalho e Mestre Fernando Rebola por se terem mostrado bons ouvintes e pela proximidade com que acompanharam as Práticas de Ensino Supervisionadas.

À professora Ana Soares pela partilha, à professora Graça Cebola pelo rigor e à professora Maria João Reis pelo diálogo. E também por demonstrarem aspectos do profissionalismo no exercício da profissão docente que tomei como exemplos para a minha prática profissional.

Às turmas que me deixaram entrar pela sua vida adentro para conversarmos, lermos, aprendermos, escrevermos e voarmos. Vivemos.

Às professoras cooperantes que me abriram as portas das suas salas e me apoiaram no decorrer da minha prática.

Aos meus pais, Margarida e Carlos, por me apoiarem sempre, nesta minha escolha, mesmo sem saberem o dia de amanhã.

À minha avó Laura, por caminhar comigo, lado a lado, em qualquer estrada.

À minha irmã Filipa, aos meus tios Sandra e Zé e aos meus primos Beatriz e Santiago por partilharem comigo momentos em família que não se vivem em mais lado nenhum.

Aos amigos preciosos, a família que escolhi. À Feliz, ao Tiago, ao Rodrigo e ao João, por me acompanharem sempre por perto vá eu para onde vá; À Nazaré, por me ensinar de que traço é feito a amizade e que a pedagogia não vive só nos livros; À Isabel, ao Luís, ao Francisco e à Carmo, por me receberem sempre como se nunca tivesse ido; À Fátima, ao Pedro, à Marta e à Sara, no fundo à família ANIMAMUS, por me acolherem de braços abertos, todos os dias, com alegria; À Cátia pela constante cumplicidade que nos une; À Joana pelas longas conversas nas esplanadas; À Mafalda pelas inúmeras gargalhadas causadas por coisa nenhuma; À Bento pelas loucuras das músicas fantásticas com coreografia; À Sousa pelas brincadeiras em que alinhava sempre; À Rita pelos intermináveis desabafos do final do dia; Ao Pedro V. pela grandiosa cooperação ao longo de semanas e semanas que nos deixaram exaustos; À Naíde pelas expressões incríveis que têm o dom de reverter o cansaço em boa disposição.

E a todos agradeço a enorme capacidade que têm de me ouvir, de me perdoar e de me cativar.

Fazem parte de mim. Porque sim.

Obrigada.

Resumo

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes que se relacionam com a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. A primeira parte é a apresentação de um processo de investigação-acção que decorreu durante a PES, na área da Língua Portuguesa no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico. Este processo foi estruturado e implementado com o propósito de restituir à poesia o lugar devido na sala de aula para que os alunos fossem educados no gosto de ler e de escrever, gosto esse tão necessário ao desenvolvimento das competências da língua. A esse propósito alia-se o de refutar a ideia de que apenas os textos catalogados como tal estariam ao alcance da competência interpretativa das crianças e o de renovar o ensino da poesia com recurso ao progredimento da competência comunicativa, atribuindo ao professor e ao texto literário um papel preponderante e conjunto na formação dos alunos como indivíduos munidos de consciência cívica e sentido crítico.

A segunda parte envolve a descrição reflexiva de cinco experiências de ensino-aprendizagem da PES do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, uma experiência da PES do 1º Ciclo e quatro experiências das PES do 2º Ciclo. As experiências foram seleccionadas tendo em conta a pertinência dos conteúdos a abordar e consequente aprendizagem significativa assim como o recurso comum a todas elas – o *discurso conversacional*. As descrições das sessões apresentam-se numa perspectiva reflexiva onde as opções metodológicas se justificam.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia, Discurso conversacional, Experiências de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The present report is divided in two parts which are related with the Supervised Teaching Practice (STP) in the scope of Master in Education of 1st and 2nd Cycles of Basic Education. The first part is the presentation of a process of investigation – action that occurred during the STP, area of Portuguese Language, 1st and 2nd Cycles of Basic Education. This process was structured and implemented with the purpose to restore poetry to the proper place in the classroom for students to be educated to enjoy reading and writing, this joy is much needed to development of language skills. It's also meaning to refute the idea that only the texts catalogues as such should be in range of interpretative competence of children as well as the renewal of teaching poetry using the progress of communication skills, assigning the teacher and the literary text a key role in the formation of students as individuals fitted with civic awareness and critical sense.

The second part involves the reflexive description of five experiences of teaching-learning of STP in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, one experience of STP in the 1st Cycle and four experiences in the STP in the 2nd Cycle. The experiences were selected considering the relevance of the contents to be covered and subsequent meaningful learning as well as the resource common to all of them – the *conversational speech*. The descriptions of sessions are presented in a reflexive perspective where the methodological options are justified.

KEY-WORDS: Poetry, Conversational speech, Teaching-Learning Experience.

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB2,3 – Escola Básica do 2º e do 3º Ciclos

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P.E. – Professora estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

Índice

Introdução	1
<u>Parte I – Investigação-Accção</u>	4
1. Fundamentação Teórica	5
1.1 Enquadramento Legal	5
1.2 Enquadramento Preciso	16
1.2.1 A poesia como janela	17
1.2.2 Quando o professor abre a janela	23
1.2.3 Olhares através do mundo – A Leitura	29
1.2.4 Olhares sobre o mundo – A Escrita	35
2. Metodologia	39
2.1 Descrição reflexiva do plano de investigação	41
2.2 Descrição reflexiva do plano de acção	45
2.2.1 Plano de Acção implementado no 1º CEB	48
1. Descrição reflexiva – Aula <i>Se a poesia não se chamasse poesia</i>	48
2. Descrição reflexiva – Aula <i>Há palavras que nos beijam</i>	53
3. Descrição reflexiva – Aula <i>E tudo era possível</i>	58
4. Descrição reflexiva – Aula <i>Carta para Josefa, minha avó</i>	60
2.2.2 Plano de Acção implementado no 2º CEB	64
1. Descrição reflexiva – Aula <i>Os Embeijados</i>	64
2. Descrição reflexiva – Aula <i>Poetas</i>	67
3. Descrição reflexiva – Aula <i>Coisas, Pequenas Coisas e Liberdade</i>	69
4. Descrição reflexiva – Aula <i>Cão como nós</i>	71
3. Reflexão Global	74
<u>Parte II – Experiências de Ensino-Aprendizagem nas PES</u>	78
1. Práticas de Ensino Supervisionadas nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	79
1.1 Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	79
1.1.1 Identificação do contexto e caracterização da turma	79
1.1.2 Descrição reflexiva de uma aula da PES do 1º CEB	80
1.2 Práticas de Ensino Supervisionadas no 2º Ciclo do Ensino Básico	81

1.2.1 Identificação do contexto e caracterização das turmas	81
1.2.2 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Ciência da Natureza	82
1.2.3 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Matemática	87
1.2.4 Descrição reflexiva de uma aula da PES de História e Geografia de Portugal	90
1.2.5 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Língua Portuguesa	92
Conclusão	95
Bibliografia	97
Referências Oficiais	100
Anexos	101

Introdução

Nós nascemos para ter asas, meus amigos.

Não se esqueçam de escrever por dentro do peito: nós nascemos para ter asas.

(...)

Por hoje é tudo. Abram as janelas. Podem sair.

(José Fanha, *Asas*)

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Portalegre, visa dar conta do percurso de investigação-acção que foi desenvolvido no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, nos anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012, projecto esse centrado na abordagem didáctica do ensino da poesia, no domínio do Ensino do Português, englobando igualmente as experiências de ensino-aprendizagem realizadas nos diferentes ciclos nas cinco PES – Expressão Plástica, Ciências da Natureza, Matemática, História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa.

As duas partes nas quais se divide o relatório apresentam um registo comum inerente à abordagem que utilizei na realização das unidades curriculares de PES, como pode ser lido nas descrições reflexivas das aulas seleccionadas.

Primeiramente, interessa-me explicar o título do relatório – *Janela aberta para o mundo* –, pois que compreende o entendimento de ensino que enquadra todo o processo de investigação-acção que realizei em contexto de PES, delineado na Parte I deste trabalho. Tal título remete-nos para a ideia de um espaço que faz da *janela aberta* um elo de ligação entre nós e o *mundo*. A *janela aberta* é assim entendida como a possibilidade que temos de nos ligarmos ao *mundo*, *mundo* esse que se prende à imensidão de lugares e de olhares que o mesmo convoca e congrega.

Porém, o título, num sentido mais relacionado com o ensino da poesia, recupera o texto literário, em especial o poema, como *janela*, pois esta, quando *aberta*, oferece-nos motes de conversa tão diversificados quanto os textos que nos chegam. A expressão *para o mundo* advém exactamente da multiplicidade de lugares e de olhares que podem

ser vistos dessa *janela* que é o poema. Só assim os poemas podem ser lidos e conversados, abertamente. Atribuo, assim, ao título, a perspectiva de que o poema, quando levado para a sala de aula e conversado de forma aberta e clara, como devem ser todos os diálogos, leva consigo o *mundo* para dentro da sala de aula, onde é discutido e reconhecido.

Compreende-se que o texto poético tenha especial relevância no ensino e portanto lhe confiro a designação de *janela*, e à escola reconheço a preponderante responsabilidade de proporcionar aos seus alunos, desde cedo, o contacto com tais textos, pois

“A escola é (...) um dos lugares potencialmente mais relevantes de acesso ao conhecimento dos textos e dos autores, dos contextos de produção e recepção dos textos literários, de condições e processos de construção de sentidos. Aliás, nas escolas portuguesas têm vindo a ser desenvolvidas práticas e criados espaços que, se devidamente consolidados, poderão contribuir para configurar outro tipo de relação, mais pessoal, menos regulada, mais livre com a poesia” (Castro, 2002: 89).

Assim, cabe à escola, na pessoa de cada professor de Português, abrir a *janela*, dito de outro modo, levar textos poéticos para a sala de aula.

Percebe-se a relação osmótica que o professor deve ter com o texto poético para que possa partilhá-lo com os alunos sem reservas nem receios, onde se tenta revogar a ideia de que “O novo pedagogo não é, verdadeiramente, um *leitor*.” (Ceia, 2002: 36). Assim, o professor deve aliar a particular apetência pela leitura de textos poéticos à capacidade de falar sobre o que leu sem alvitrar apenas e só uma interpretação. Nesse sentido, o professor deve fomentar nos alunos o estabelecimento de situações dialógicas provocadas pelos textos poéticos, conduzindo os diálogos de forma a desenvolver a consciência interpretativa dos alunos e não a determinar uma única e possível leitura do texto.

Ao longo deste relatório, pode perceber-se os cambiantes da relação dos alunos com a leitura e com a escrita de textos poéticos, evidenciando novamente o papel fundamental do professor e da poesia, pois, ao assumir-se que a poesia é a beleza feita

de palavras, ouvida com o coração e tocada pela alma, que não está só ao alcance de *seres superiores*, está ao alcance pleno dos que gostam das palavras, dos que as ouvem com o coração e dos que as tocam com a alma, assume-se que “O poder da poesia está (...) ao nosso alcance.” (GFEN, 1980: 9), e por isso, ao alcance de toda e qualquer criança, no respeito pela sua inteligência e sensibilidade.

Como se entende “a literatura como um acto pelo qual se constitui também uma cidadania crítica e artisticamente responsável” (Buescu, 2013: 154), reconhece-se que à poesia deve ser restituído o seu lugar na aula de Português, tanto para o desenvolvimento da proficiência da língua como para o desenvolvimento da consciência cívica e do sentido estético dos alunos.

Na Parte II do presente trabalho estruturam-se experiências de ensino-aprendizagem de particular relevo pela sua coadunação de abordagem estratégica com as sessões do processo de investigação-acção. Assim, apresentam-se descritas reflexivamente uma aula do 1º CEB na área de Expressão Plástica e quatro aulas do 2º CEB nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa.

PARTE I – INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

1. Fundamentação Teórica

1.1 Enquadramento Legal

a poesia é (...) uma aventura de linguagem

Ruy Belo

Centra-se o presente capítulo na abordagem didáctica da poesia, no domínio do Ensino do Português para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Como tal, para compreender as profundas mudanças operadas no ensino do Português nas duas últimas décadas, tornou-se imperativo ter como referenciais legais os documentos emanados do Ministério da Educação e que constituem os instrumentos normativos pelos quais os professores do Ensino Básico se têm vindo a reger, ainda que com alguma flexibilidade, permitida e sugerida, aliás, pelos próprios documentos oficiais. Refiro-me ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), entretanto já revogado, e aos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009). Tais documentos legais, a que se acrescenta o referencial *Metas Curriculares do Português* (2012), embora este só entre em vigor no ano lectivo 2013/2014, servirão de suporte e de reflexão para a fundamentação teórica deste trabalho.

Assim sendo, enquadro o presente Relatório naquele que é, desde 2009, o documento base para qualquer orientação programática e pedagógica para o ensino do Português – *Programas de Português do Ensino Básico* (PPEB). Este documento oficial apresenta orientações programáticas do ensino do Português faseadas em três ciclos de ensino, numa lógica de articulação vertical e doseando os elementos programáticos indispensáveis em cada ciclo. Desenvolvido a partir dos programas de 1991, apresenta uma reestruturação profunda desse documento, apesar de se manter fiel a elementos programáticos, e propondo reelaborar a formulação de “outras abordagens, entendidas

como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português” (ME, 2009: 3). Sustentando a ideia de que “a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança” (ME, 2009: 3), os autores do Programa apresentam-no, de forma mais ou menos explícita, como um documento passível de ser alterado consoante as mudanças que vierem a ser introduzidas *na cena educativa*. Nesse sentido, parece-nos previsível que esse documento poderá vir a sofrer alterações no futuro (a elaboração das *Metas Curriculares* vai precisamente nesse sentido), sendo provável que venha a ser rectificado ou substituído por outro se entretanto, como é expectável, novas mudanças ocorrerem no sistema educativo português.

Seja como for, são esses *Programas* que norteiam actualmente as práticas lectivas dos docentes dos vários ciclos do Ensino Básico, embora se entenda que os docentes devam assumir uma atitude flexível, adaptando-os aos contextos educativos em que leccionam, no respeito pelas directrizes fulcrais do documento, mas com alguma autonomia e criatividade. Parece consensual, contudo, tal como se assume nos PPEB, que é imperativo que se tenha o ensino e a aprendizagem do Português como determinante na formação das crianças, “condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (ME, 2009: 6). Por isso, este documento oficial, orientador das práticas lectivas, constitui, na minha perspectiva, um documento que deverá ser completado com actividades e estratégias pedagógicas inovadoras implementadas por agentes responsivos, dinâmicos e proactivos, que não percam contudo de vista um dos pressupostos fundamentais dos PPEB, isto é, o “rigor e exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (ME, 2009: 6).

Apesar dessa inquestionável responsabilidade no que diz respeito ao rigor e à exigência da correcção linguística, também me parece evidente que os professores, na sua qualidade de agentes responsivos, devem encarar o documento mencionado como um padrão orientador programático de conteúdos, pois é-lhes facultada, como referi anteriormente, “uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe[s] fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português” (ME, 2009: 8).

O referencial nacional – *Programas de Português do Ensino Básico* –, homologado pelo Ministério da Educação (ME) e apoiado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), realça ainda o seu carácter agregador envolvendo vários documentos normativos que lhe serviram de fundamento, fazendo assim uso das suas valências doutrinárias e pedagógicas, entre eles, o já referido *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e o *Programa Nacional de Ensino do Português* que o antecedeu.

Ora, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro), datado de 2001, ao entrar em vigor, instituiu-se como o principal documento curricular para o Ensino Básico durante uma década, iniciando-se uma fase de profundas e rápidas mudanças no sistema educativo obrigatório em Portugal, embora tais mudanças, alvo de críticas provenientes de vários sectores ligados ao Ensino, não tenham produzido os efeitos desejados, como posteriormente o Ministério da Educação e da Ciência veio a assumir em 2011. Essencialmente, o *Currículo Nacional* surgiu como um documento que veio introduzir uma nova organização curricular do Ensino Básico centrada numa multiplicidade de competências gerais, transversais e específicas, ao mesmo tempo que apresentava experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos para atingirem tais competências.

No que à Língua Portuguesa diz respeito, o *Currículo Nacional* defendia que a “disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar” (ME, 2001: 31), e propunha modos de operacionalização para se atingirem tais competências. Para além disso, sublinhava a necessidade de “garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (ME, 2001: 32). Pretendia-se que o documento assegurasse a génese de metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), numa perspectiva de articulação vertical entre os três ciclos, mas tais metas apresentaram fragilidades porque lhes faltou o suporte curricular, ou seja, os conteúdos programáticos, que os professores deveriam abordar nas suas aulas para que os seus alunos atingissem essas mesmas metas.

O documento gerou polémica (e alguma confusão) sobretudo entre os professores (não só de Português) e pedagogos por diversos motivos, sendo que a crítica porventura mais contundente se relacionou com a organização por competências e não por conteúdos curriculares. Aliás, terá sido, esse, um dos principais argumentos que conduziram à sua revogação, em 2011, com a publicação, no *Diário da República*, do Despacho nº 17169/2011, de 23 de Dezembro. Nele, podemos encontrar as principais justificações que o Ministério da Educação e da Ciência apresentou para revogar o *Currículo Nacional*, de entre as quais destaco as seguintes passagens:

“O documento [*Currículo Nacional do Ensino Básico*, de 2001] continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino.”

“Por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem.”

“Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.”

Assim, no referido Despacho, o Ministro da Educação e Ciência determinou que “O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* deixa[sse] de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal”. Revogado o documento, impunha-se a criação de outro, norteador das práticas lectivas no Ensino Básico, agora centrado em conteúdos e já não em competências, facto que é anunciado na alínea d) do referido Despacho:

“Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos

constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação.”¹

Obviamente que o compêndio *Programas de Português do Ensino Básico* introduz alterações significativas relativamente ao *Currículo Nacional*, procurando dar maior liberdade e mobilidade pedagógica ao professor e adoptando os termos introduzidos pelo *Dicionário Terminológico* nas listas de conteúdos de todas as competências, mas em especial no que se refere ao Conhecimento Explícito da Língua.

Apesar de se instituir como um documento que pretende orientar os professores na sua prática lectiva, e em certa medida isso acontece porque já existe uma preocupação em estabelecer conteúdos (assumidos pelos autores do Programa como sendo de natureza conceptual e descritiva (ME, 2009: 16)), a verdade é que a introdução de conceitos novos como os de descritores de desempenho e indicadores de desempenho se tornaram, por vezes, de difícil entendimento.

Um outro problema que, no meu entender, se colocou aos professores em termos de operacionalização da sua prática pedagógica foi o facto de os conteúdos e os descritores de desempenho surgirem agrupados por ciclos (ou em dois momentos no primeiro ciclo), consoante as competências específicas definidas para a disciplina de Português. Parece-me que esta gestão do currículo, a manter-se, pode comprometer, em certa medida, os resultados dos alunos a nível nacional por não se prever uma uniformização por anos de escolaridade.

Ora, as *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (2012), que serão introduzidas no sistema educativo a partir do próximo ano lectivo, corrigem, do meu ponto de vista, essa fragilidade, delimitando claramente os conteúdos curriculares a abordar em cada ano de escolaridade. Mais, ao substituírem as competências por domínios de referência – quatro nos 1º e 2º Ciclos (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) – têm, assim o creio, o mérito de, por um lado, simplificar a linguagem e a terminologia (o Conhecimento Explícito da Língua (CEL)

¹ E, de facto, um ano depois, é homologado um novo documento intitulado *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril de 2012), que propõe justamente essa alteração e que introduz novidades no Ensino do Português. É importante referir que as *Metas Curriculares* (MCEB), como se pode ler na Introdução, “têm como texto de referência o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009”, que, perspectivando o Ensino numa lógica e ciclo (à excepção do que se propõe para o 1º ciclo de escolaridade – uma progressão biotápica) e de continuidade, à semelhança do proposto pelo *Currículo Nacional*, deste se alimenta igualmente ao adoptar as competências gerais e específicas que aí surgem plasmadas.

passa a ser designado apenas por Gramática, por exemplo); por outro lado, a inclusão de um novo domínio de referência – a Educação Literária – irá certamente redimensionar o ensino do Português, assumindo a incontornável importância dessa dimensão, num país em que os índices de literacia apresentados pela OCDE são invariavelmente baixos.

Relativamente a este domínio, que me interessa muito em particular tendo em conta o trabalho que desenvolvi no contexto de Prática de Ensino Supervisionada, pode ler-se no documento sobre o qual se tem vindo a reflectir – *Metas Curriculares de Português*:

“Foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.” (ME, 2012: 6).

Foi, pois, com especial agrado que se registou a inclusão deste novo domínio nas *Metas Curriculares*, uma vez que defendo que o contacto precoce e sistemático com a literatura – desde a Educação Pré-Escolar – permitirá formar leitores competentes e críticos, capazes de penetrar nas estruturas profundas do texto, de descobrir as virtualidades da linguagem literária e de construir leituras e sentidos plurais a partir das suas vivências e das suas formas de ver o mundo.

Essa necessidade, amplamente manifestada por diversos autores, de uma aposta clara na Educação Literária dos nossos jovens, como é o caso, entre outros, de Rui Marques Veloso, Teresa Colomer e Carlos Ceia, só para dar alguns exemplos, era igualmente sentida pelos professores, que não encontravam nos documentos oficiais verdadeiras linhas orientadoras nesse sentido, regendo-se frequentemente pelos manuais escolares adoptados, que, em muitos casos, e na minha perspectiva, instrumentalizam claramente a leitura. Aliás, Marques Veloso, ao defender a leitura literária em sala de aula, sublinha que “Perante práticas, altamente discutíveis, assumidas por professores enfeudados aos manuais escolares, [é imprescindível apostar na] leitura literária desde o Pré-escolar, de forma a promover a imaginação e o pensamento divergente.” (Veloso, 2012: 1).

É certo que o texto literário – poético, narrativo e dramático – surge contemplado nos *Programas*, da mesma forma que já o havia sido no *Currículo*, embora integrado na competência específica da Leitura. Ora, como se sabe, os professores de

Português deveriam, nessa área, abordar vários tipos de texto, com funções distintas, sendo que o texto literário não poderia ser abordado de forma aprofundada, por constrangimentos vários, nomeadamente o da carga horária da disciplina e das exigências de cumprimento dos programas por parte das escolas, ficando os alunos com um défice de formação nesse domínio.

Recordo, a este propósito, que o referencial *Programas de Português do Ensino Básico* sugere que os textos a seleccionar pelo professor tenham como referência o *Plano Nacional de Leitura*, o que, no meu entender, se afigura como algo redutor, porque, e embora reconhecendo a importância do *Plano* na promoção da leitura, julgo que os critérios de inclusão dos livros são discutíveis, tal como afirma Cláudia Sousa Pereira, num artigo intitulado “Plano e listas”:

“O critério daquelas listas não é qualidade, o critério não é o das “obras incontornáveis” da Literatura para a Infância e Juventude (LIJ), o critério não é o “cânone” da LIJ, mas o que é certo é que são estas obras que vão ser as mais vendidas, as mais lidas, pelos que usufruem da implementação do PNL.” (Pereira, 2012: 2).

E refere ainda a autora, de forma mais assertiva:

“Se ler é urgente, ler representa também uma actividade de esforço para muitos. Porquê começar por obras que são escolhidas por outros e não pelo que se quer leitor? Se o objectivo é pôr toda a gente a ler, então que a leitura seja livre, e de vontade própria, e aí as listas são inúteis. Poder-me-ão então falar em leitura de qualidade, ou seja, em educação literária, mas aí (...) não são estas as listas, nem é ainda este o Plano. Esse outro Plano passará não só pelo reforço da educação literária na formação de educadores e professores, mas passará igualmente pela definição do cânone da LIJ, que se constrói também pela inclusão de obras de leitura obrigatória nos curricula ou programas escolares.” (Pereira, 2012: 2).

Tal como é frontalmente afirmado por Cláudia Sousa Pereira, concordo que o objectivo maior do PNL “é pôr toda a gente a ler”, mas tal não implica que as leituras efectuadas contribuam para uma verdadeira Educação Literária.

Ainda assim, os *Programas de Português* defendem que: “O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo [1º Ciclo], tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” (ME, 2009: 22). A opção de sugerir textos literários adequados à faixa etária dos alunos (aspecto aliás que considero discutível) poderia ter

sido outra, uma vez que não se trata de uma questão de faixas etárias, mas sim de níveis de proficiência da leitura².

Apesar das já referidas remissões para o PNL no que diz respeito ao *corpus* textual a seleccionar pelos professores, o PPEB avança, contudo, com algumas linhas orientadoras e um conjunto de critérios que me parecem bastante válidos e que, resumidamente, passo a elencar:

- Representatividade e qualidade dos textos;
- Integridade dos textos;
- Progressão (em termos de complexidade);
- Diversidade textual

(ME, 2009: 62 – 63; 100 – 102).

Tais critérios são apresentados quer no 1º quer no 2º Ciclo, acrescentando-se, neste último caso, o critério da Intertextualidade. Na essência, reitero esta proposta, embora reconheça que o critério *Representatividade e qualidade dos textos* possa divergir de professor para professor, dada a natureza subjectiva de que o mesmo se reveste. A constituição de um cânone literário no que diz respeito aos textos e às obras para a infância e juventude bem como uma formação nesta área para professores menos conhecedores da Literatura Infanto-Juvenil ajudariam, por certo, a seleccionar os textos de forma mais criteriosa, não se cingindo ao que é recomendado pelo PNL, como referi anteriormente.

Parece-me, igualmente, que o critério da *Intertextualidade* se afigura imprescindível na Educação Literária dos nossos jovens, por permitir articular textos e neles encontrar relações de sentido, formas diferentes de concretizar e objectivar esses mesmos sentidos, alargando a compreensão do leitor e a sua capacidade inferencial. Esse olhar sobre os textos permite também alargar a cultura literária dos mais novos, dando-lhes a conhecer textos de ontem e textos de hoje, textos de diferentes géneros, e de autores portugueses e estrangeiros.

Essa preocupação fez aliás com que os autores das *Metas Curriculares do Ensino Básico* elaborassem listas de obras literárias para cada ano de escolaridade, segundo critérios de qualidade e diversidade textual, e que nessas listas incorporassem

² A este propósito, vide www.casadaleitura.org

obras de autores clássicos e contemporâneos, portugueses e estrangeiros, assumindo essas listas um carácter de obrigatoriedade. A este propósito, pode ler-se, no referido documento:

“Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. Para o 1.º e o 2.º Ciclos, foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo, respetivamente, sete e oito títulos”. (ME, 2012: 6).

De entre esses títulos (Anexo I), destaca-se a representatividade de autores de referência – clássicos e contemporâneos – e a aposta na diversidade textual. Obviamente que qualquer lista não é isenta de crítica, e outros autores e outras obras poderiam constar nestas listas, mas, no meu entendimento, elas têm o mérito de garantir uma uniformização a nível nacional que facilitará o trabalho do professor na selecção das obras e dos textos a abordar em sala de aula, de permitir o acesso dos alunos a obras de qualidade e de assim contribuir, de facto, para a Educação Literária dos nossos jovens. Torna-se sobremaneira relevante o facto de esta obrigatoriedade poder trazer benefícios aos alunos no que diz respeito a uma preparação para os exames nacionais, partindo-se do princípio que, lidas estas obras, todos estarão em igualdade de circunstâncias no final dos três ciclos de escolaridade.

De referir ainda que, para além das obras obrigatórias, as *Metas* dão margem aos professores para escolherem outras obras, sugerindo, tal como o PPEB, os textos incluídos no PNL.

Cabe, portanto, ao professor de Português a tarefa de promover um ensino de qualidade – quer no domínio da Língua quer no da Literatura – recorrendo para isso aos documentos legais em vigor, que adaptará, naturalmente, aos seus alunos, e de apostar na sua formação, científica e pedagógica, para que possa pôr em prática abordagens didácticas que tornem o Ensino do Português (tal como se deseja para as outras áreas disciplinares) um ensino de excelência. Para isso, tem de estar receptivo à mudança e tem de repensar as suas próprias práticas.

Convém não esquecer o relevantíssimo papel que o *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP) teve, indiscutivelmente, na formação de milhares de professores do 1º CEB, em todos os domínios, preparando os professores do ponto de

vista científico e fornecendo-lhes directrizes claras de propostas didácticas a implementar em contexto educativo, de forma a alterar as práticas docentes. Apesar da extinção, por parte da tutela, em 2010, do referido Programa, que se previa ter continuidade no 2º CEB, pensa-se que a semente germinou, muito devido à divulgação das brochuras para os diferentes subdomínios do Ensino do Português, mas também à partilha de saberes e experiências entre muitos professores que apresentam hoje em dia uma prática lectiva mais direccionada para a aprendizagem centrada no aluno, estando muito mais despertados para a importância da formação científica, cultural e literária dos mais novos³.

No que à Educação Literária diz respeito, e porque é esse o domínio de referência que verso neste trabalho, numa perspectiva de investigação-acção, a mudança fez-se sentir sobremaneira com a implementação do PNEP. Os professores deixaram para trás uma prática escolar que se limitava a dar uma visão superficial da história literária, e que restringia o ensino da literatura, do texto literário em si, a uma mera descodificação de procedimentos e características estruturais, formais ou linguísticas, como pretendiam os formalistas russos.

Pretende-se, hoje, auxiliar os alunos a descobrir as virtualidades da língua e a compreender o policódigo literário, na linha do pensamento de Manuel Gusmão, que afirma:

“(...) aquilo a que chamamos “ literatura” é uma actividade, um fazer ou um produzir que põem em jogo princípios, procedimentos, regras ou códigos que determinam o texto produzido mas não são de natureza linguística; são regras, ou códigos culturais, artísticos e literários” (Gusmão, 2006: 17).

Efectivamente, o que hoje em dia se pretende em contexto educativo, e fora dele, é que os alunos vivam a experiência literária atendendo, sobretudo, aos sentidos que ela veicula, à forma como ela permite o convívio com outras formas de dizer e se faz eco na sensibilidade dos leitores, como sublinha o autor: “(...) a literatura enquanto arte forma os nossos sentidos e a nossa sensibilidade, modela o nosso pensamento, dá forma(s) à nossa intimidade, propõe figuras para os nossos afectos ou as afecções do nosso corpo & alma (...)” (Gusmão, 2006: 19).

A poesia é, nesse aspecto, na minha opinião, um território privilegiado para permitir essa intimidade, essa descoberta de sentidos e de afectos, essa vivência pessoal

³ A este propósito, vide Relatório Nacional do PNEP, disponível em <http://ebookbrowse.com/relatorio-nacional-pnep-2007-08-pdf-d138062556>

e única do sujeito, mas é também um território que possibilita (deve possibilitar), em contexto educativo o contacto com a leitura e com a escrita, pois estas “contribuem positivamente para o desenvolvimento global do gosto de ler/escrever” (Gomes, 1987: 354).

A poesia, e mais especificamente a abordagem didáctica da poesia no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, foi, como referi na introdução, o tópico escolhido para dar conta de um processo científico e pedagógico implementado em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, a reflexão, como a entendo, não se poderia cingir, nesses dois níveis de escolaridade, apenas ao ensino da poesia. Por isso, evoco outras experiências didácticas e pedagógicas colocadas em prática (também noutras áreas disciplinares) para que essa reflexão se torne, a meu ver, mais alargada e produtiva relativamente ao ensino praticado nos dois primeiros Ciclos do Ensino Básico.

1.2 Enquadramento preciso

[A poesia] é “*a evidência do essencial*”.

Georges Jean

Parece-me *essencial* enquadrar o presente capítulo partindo desta afirmação de Georges Jean, pois que a frase o envolve de tal forma que nela revejo, humildemente, a essência do meu trabalho. Revejo a minha verdade, enquanto futura profissional de educação, imiscuída na possível definição de poesia e na metáfora alicerçada ao conceito do inefável. Justifico, assim, a inserção do presente relatório numa lógica de investigação-acção, na área de ensino do Português, com especial enfoque nas multifacetadas abordagens didácticas do texto literário – e em particular no texto poético (e/ou no texto em prosa poética).

Como tal, seguidamente, apresento quatro itens que abordarei numa lógica que me parece coerente e complexiva. Encontrando *a poesia como janela* para o mundo, revelando o que é possível acontecer *quando o professor abre a janela*, descobrindo, com a leitura, *olhares através do mundo* e motivando na escrita *olhares sobre o mundo*, procuro demonstrar que a poesia acontece na sala de aula (e na vida) de forma não compartimentada, interseccionando domínios como os da oralidade, da leitura literária e da escrita, porque acredito que o contacto precoce e sistemático com o texto poético permitirá apreciar a plurissignificação do texto, compreender os sentidos que se escondem por detrás das palavras e contribuirá para que os alunos se aventurem pelos caminhos por vezes sinuosos, mas progressivamente mais consistentes, da escrita.

1.2.1 A poesia como janela

A poesia não precisa de comover. Precisa é de mover.

Maria Alberta Menéres

Perspectivo o ensino, em sentido lato, como um processo de interacção, em que professores e alunos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem com reciprocidade a nível comunicativo, longe da ideia de que o professor, de cima do estrado, transmitia o conhecimento aos alunos e estes, como plateia, recebiam esse conhecimento sem que o pudessem questionar ou interromper. Distancio-me, histórica e filosoficamente, desse paradigma pedagógico porque tendo a fomentar o espírito crítico, reflexivo e hermenêutico dos alunos, seres em formação, pela via do *discurso conversacional*⁴, para que assim se formem leitores competentes e críticos, munidos de uma bagagem cultural, literária e de uma consciência cívica que os prepare não para a vida em sociedade, mas sim na vida em sociedade.

Como tal, estreito esse entendimento de ensino ao ensino do Português, e especificando este ao seu campo literário, pretendo demonstrar que o texto literário, independentemente do género que o configura, não vive sem poesia. Aliás, não esqueçamos que, na Grécia antiga, "a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia" (Zilberman, R. e Silva, E., 1990: 12). Também António Torrado, em convívio na exposição *Chá com a Alice*, na Fundação Calouste Gulbenkian, no passado dia 5 de Janeiro, defendeu que *não há prosa nem poesia, porque toda a boa prosa tem poesia dentro*. Ao considerar tal premissa, concordo com o autor na medida em que qualquer texto literário nele tem inscritos os procedimentos literários e estilísticos que habitualmente só se detecta no texto poético (ou em prosa poética). Mais, acredito que a poesia está em todo o lado e que o poeta, como defende Maria Alberta Menéres, "é o que olha as coisas e pensa sobre elas. As olha com uns olhos novos. O que não passa indiferentemente pelo sentido que julga conhecido, das coisas que julga conhecer." (Menéres, 1980: 11). Nesse sentido, defendo que os poetas não são só aqueles que escrevem, mas os que têm a capacidade de ver o mundo com *uns olhos novos* e de ver

⁴ Definido por Ventola e citado por Sousa (Sousa, 1993: 19).

nos textos outros sentidos para além *dos que julgavam conhecer*. Acredito que também os meus alunos podem ser poetas, nesta acepção do termo, se o professor, metaforicamente, *abrir a janela* e lhes deixar ver o *essencial*.

Olhemos, então, a poesia como *a evidência do essencial* (Jean, 2001: 29), como *veículo* (Jean, 2001: 29) do que realmente importa, do que é sobremaneira substancial para os indivíduos. Mas, reconheçamo-lo, o que é fundamental para um indivíduo pode não o ser para outro. No entanto, como defende Georges Jean, na leitura de um texto é “indubitável que cada leitor estabele[ça] «correspondências» segundo um modo que lhe é próprio” (Jean, 1989: 84) e lhe é particular na sua forma de ler. E é essa subjectividade que interfere naturalmente no acto da leitura, que a enriquece e que enriquece cada leitor individualmente e todos, quando as suas vozes se fazem ouvir e existe verdadeiramente partilha, porque penso que há algo comum que os liga como indivíduos nesta ideia do que nos é *essencial* – a importância de ser e sentir.

É nestes dois verbos que me foco ao falar de poesia. É pela relevância destes verbos na vida de cada indivíduo que entendo a sala de aula como uma janela por onde a poesia espreita e depois se espraia trazendo com ela o mundo inteiro.

Há, na minha concepção de futura profissional de educação, mais especificamente na área da Língua Portuguesa, uma responsabilidade acrescida, no sentido de restaurar as práticas de ensino para que estas ajudem os alunos a entender esta importância de ser e sentir, fazendo uso da literatura como parte integrante da sua formação como indivíduos críticos e cidadãos conscientes.

Tenciono, enquanto agente educativa, que os alunos procurem o que lhes é *essencial*, construindo assim a sua identidade e desenvolvendo, tanto quanto o possível, “uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (Colomer, 2007: 29), admitindo que todos os alunos são capazes de se entregar ao texto literário e conceber em si, mais cedo ou mais tarde, uma interpretação fiel às suas vivências, encontrando assim o que lhes é *essencial*.

Evoco o quão crucial é a importância do contacto, desde cedo, com a poesia, com o texto poético, com obras literárias, para que os níveis de iliteracia reduzam e para

que os alunos se tornem cada vez mais leitores conscientes, críticos, selectivos e com sentido estético.

Só educando as crianças de hoje em ambientes propícios à leitura e à poesia se pode ter, num amanhã, adultos letrados e conscientes da dimensão poética da leitura e, por conseguinte, uma sociedade melhor. Melhor na sua consciência literária, na sua formação cognitiva, no seu discernimento, na sua procura de obras literárias como obras de arte, na sua visão artística e selectiva e, principalmente, no aparecimento de escritores/poetas que serão fruto da sedução a que a literatura os sujeita.

Ainda na perspectiva de Jean, “a ausência total da poesia (...) condena [os indivíduos] a afundarem-se um pouco mais no tédio” (Jean, 1989: 13-14), o que significa que a poesia é uma forma de libertação e de equilíbrio que o leitor proficiente encontrará para não se afundar na realidade rotineira e no vazio que o tédio acarreta. Deduz-se assim que a poesia o liberta para o que há de mais puro e belo na sua existência, permitindo-lhe viver os sentimentos sem pudor num ambiente propício ao convívio e à partilha de pensamentos.

Nesse caso, é de decisiva importância a familiarização com *a evidência do essencial* na missão de estimular o gosto pela poesia, em particular, e pela literatura em geral, pois entendo que “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável” (Colomer, 2007: 20), como sublinham, também, os *Programas de Português*:

“Considera-se que o convívio com os textos ajuda a inserir o aluno na vida real e social. Deste modo, aquele convívio determina e alarga a visão do mundo, estimula a sensibilidade a questões fundamentais da existência e a capacidade de as problematizar, reforça os mecanismos da identidade e da alteridade dos sujeitos e das comunidades, agudiza a consciência de como a cultura e o imaginário, individual e colectivo, são moldados, transformados e acrescentados pelo uso criativo e estético da linguagem.” (ME, 2009: 100).

Sublinho, notoriamente, a educação literária como um eixo fundamental na formação dos alunos, tanto da sua consciência interpretativa como do seu sentido estético e crítico, corroborando o que defende Teresa Colomer: “(...) a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as idéias e os valores que a configuram.” (Colomer, 2007: 22).

Contudo, são raras as vezes em que, em contexto educativo, tal como pude observar na fase de Observação quer no 1º quer no 2º Ciclo, o texto literário é apresentado como fulcral no ensino do Português. Na verdade, considerado por alguns docentes como um texto “difícil” e demasiado erudito para as crianças, é facilmente substituído por textos mais simplistas (em que o recurso à rima é uma constante), numa opção que me parece evidenciar um claro descrédito em relação à inteligência das crianças e um incentivo à infantilização das mesmas. Ora, como sabemos, os textos poéticos não vivem só de rimas, nem mesmo um texto, apenas por ter rima, pode ser considerado poético.

Ao conceber e delinear o meu projecto de investigação-acção, o propósito foi, desde logo, o de perspectivar a poesia na sala da aula como meio para a fluência na leitura, a desinibição na escrita e a consciência crítica na conversa, conjugando essa triangulação para a construção de sentidos, para a descoberta *do essencial* - a fruição do texto literário, com o texto literário, através do texto literário e sobre o texto literário.

Sophia escreveu que “a poesia é oferecida a cada pessoa só uma vez e o efeito da negação é irreversível” (Andersen, 2010). Penso, humildemente, que, apesar do tom radical, Sophia tem razão. Por isso, tendo a declinar as abordagens didácticas tantas vezes propostas nos manuais para a exploração do texto literário. Discordo também da escolha de alguns textos ou excertos truncados que surgem em alguns manuais, defendendo, ao invés, que as crianças deverão ter acesso aos textos integrais e na sua forma original (sem adaptações enviesadas), porque tais estratégias em nada contribuem para a formação literária e cultural dos nossos jovens. Pelo contrário, o contacto com o texto integral, de qualidade literária, será a via que considero mais eficaz de coadunar o que realmente as crianças precisam com aquilo que de melhor lhes podemos oferecer.

Impõe-se, portanto, questionarmo-nos se a poesia se ensina de facto, e se sim, como. Em vista disso, apresento reflexivamente a justificação que me é possível propor tendo como divisa a poesia como *a evidência do essencial*. Ora, a poesia não se ensina manifestamente, dizendo de outro modo, não se ensina a poesia como matéria objectiva e cognoscível, assim como não se ensina o amor, nem a esperança, como não se ensina o que vem de dentro. Todavia, ensina-se a *viver* o amor, a esperança, ensina-se a *viver* com o que vem de dentro, ensina-se a (con)viver com a poesia. E esta, pela sua valência subjectiva e balança, numa dialéctica de extremos, entre “as ilusões de

espontaneidade e da inspiração” (Morão, 2002: 77) e “a ideia de que ela é um uso complicado e mesmo inacessível ou hermético da linguagem” (Morão, 2002: 77), chega a demonstrar-se o que não é.

Vejamos: por um lado, a poesia não deve ser apresentada como fruto da inspiração de *seres superiores* (Franco, 1999: 18) para que não seja rejeitada ou falsamente elogiada - rejeitada pela complexidade com que é oferecida e falsamente elogiada pela obrigatoriedade de se gostar do que é comumente considerado bom. A poesia deve, sim, chegar às crianças, aos alunos, como *fruição* (Sousa, 2008: 3) para que eles possam usufruir do prazer da leitura e tornar-se leitores competentes e críticos. Por outro lado, a poesia não deve ser exposta como fruto da indolência disparatada, que faz crer às crianças, aos alunos, que os versos escritos não são produto de trabalho, mas, sim, resultado, meramente, da inspiração de quem escreve.

A poesia é *uma maneira de olhar o mundo* (Menéres, 1973: 8) que pode ser transmitida em verso, em silêncio ou por um grito. A poesia é algo que passa de dentro para fora, numa vontade inefável de conversar com os outros, numa ânsia desmesurada de partilhar o seu *olhar do mundo*. É *uma forma de atenção a tudo* (Menéres, 1973: 8) e é isso que tento sugerir aos meus alunos: que tomem *atenção a tudo*, que de certa forma questionem o que os rodeia, com o discernimento que lhes é pedido, dadas as suas vivências. Por isso lhes “entrego” os poemas, não como arquétipo da criação dos *seres superiores* nem como inspiração simplista da espontaneidade, mas como um *olhar do mundo, uma forma de atenção a tudo* que merece o nosso respeito, a nossa atenção e a nossa conversa, tendo também em consideração que qualquer um dos alunos poderá não gostar de poesia ou mesmo de um texto em particular, porém deverá sempre mostrar pelo texto o respeito e a atenção que este lhe merece, e deverá participar na conversa nem que seja para dizer e justificar essa negação ao mesmo.

Em suma, a poesia apresenta-se ensinável na medida em que “ensinar a ler poesia é ajudar a ir ao encontro com poemas e, de cada vez, com um poema” (Gusmão, 2002: 49). E porque a poesia se ensina, escutando-se poesia, lendo-se poesia, conversando-se poesia, escrevendo-se poesia, há uma indemne dimensão responsabilizante à escola na tarefa “indispensável [de] proporcionar às crianças e aos jovens o contacto directo (...) com os melhores textos, com os mais belos poemas, porque a sensibilidade e o gosto se educam pelo convívio com a arte e esse convívio

deve começar o mais cedo possível.” (Neves, 2002: 53). De tal maneira que a poesia funciona quase como passe “para o prazer da fruição da linguagem como objecto artístico” (Franco, 1999: 19), pois desenvolve a maleabilidade das palavras e estimula o uso imagético e estético das mesmas, só sendo possível aquando da relação intrínseca com a língua.

Reconheço por isso que a poesia se ensina, ensinando-se a (con)viver com ela, tornando constantes esses encontros, uma vez que a instituição Escola é incumbida de “proporcionar a todos o conhecimento e a aprendizagem de poemas seleccionados em função de critérios estéticos que tenham em conta o desenvolvimento linguístico e intelectual do público a que se destinam” (Neves, 2002: 53-54).

A Escola é, assim, o lugar privilegiado para “dar a quem aprende instrumentos para entender como a linguagem está na base da construção do indivíduo perante si mesmo e perante o mundo; a poesia, a literatura em geral, cria mundos possíveis tecidos de palavras que ajudam decisivamente à melhor configuração dos indivíduos – a sua formação” (Morão, 2002: 79), contribuindo a poesia, de modo inextricável, para a construção da identidade individual e colectiva dos indivíduos.

Compete, pois, à Escola, na pessoa do professor, promover o encontro dos alunos com a poesia, uma vez que “a escola tem a obrigação de dar a ler àqueles que no seu espaço acedem ao mundo real e encantado dos textos” (Morão, 2002: 80). Ou seja, reconhece-se a importância de tornar o texto literário parte integrante da aula e porque, “raras vezes se acede espontaneamente, sem preparação e sem auxílio, à linguagem artística” (Cruz, 2002: 23), o professor, além de promover o convívio com os textos, deve intentar indícios de possíveis leituras, tendo em conta que essas leituras têm a particularidade de serem todas plurais.

1.2.2 Quando o professor abre a janela

a linguagem da poesia é o mundo e o tempo em que se vive.

Gastão Cruz

É necessário amar a língua (Franco, 1999: 42), *falar a língua* (Franco, 1999: 61), conhecer a língua e deixar que ela se aproprie de nós. Para se conhecer algo ou alguém, tem-se de experienciar, de experimentar, de conversar e até mesmo de testar. Só conhecemos e amamos a língua se a falarmos, se a experienciarmos, se a experimentarmos, se a conversarmos e até mesmo se a testarmos. Ao amarmos a língua, desenvolvemos laços com a leitura e é também esta que nos faz *amar a língua*.

Atendendo, assim, à sentença de que *ninguém ama o que não conhece* (Morão, 2002: 79), revela-se sobremaneira necessário que o agente mediador – o professor – promova junto dos seus alunos a convivência com textos poéticos. Assim como os alunos têm o direito de ler os textos, o professor tem o determinante dever de os levar consigo para a sala de aula. Isto é, o professor funciona como um agente promotor de encontros entre os alunos e a poesia, sendo que, além de promover o encontro, o medeia, para que os alunos consigam aproximar-se da poesia sem receios e preconceitos.

Logo, o papel do professor reúne várias valências responsivas entre as quais a de “ler para os alunos, ler expressivamente, ler bem, ler o corpo do poema, ler com critério, ou seja, não ler qualquer poema, mas aquele que, em trajecto iniciático, permitirá fazer realçar a música do poema, o som oculto de palavras correntes” (Reis, 2002: 11). Com efeito, o professor é responsável por ensinar a (con)viver com algo que educa o sentido estético/literário, pelo tempo que oferece aos alunos ao proporcionar-lhes a convivência com poesia, e por isso, de certo modo, é responsável pelos (des)encontros entre alunos e textos literários.

O tempo, que menciono, poderá não se mostrar, no imediato, produtivo ou mesmo útil; contudo, relevar-se-á a médio prazo uma vantagem para os alunos, tanto a nível cognitivo como psicológico, pois “se soubermos (...) ler textos de modo a que eles

sejam uma palavra tão mais encantatória quanto mais fundamentada em um trabalho poético e em memórias que os transfiguram em vozes ecoando outras vozes, vindas da enigmática noite do mundo, então seremos melhores leitores, melhores pessoas” (Morão, 2002: 79).

O texto poético é particularmente proveitoso nos demais aspectos: não tem apenas uma interpretação possível, pode ser lido apenas para pura *fruição*, pode transmitir ou não mensagens de índole moral, pode ler-se em todo o lado, pode ler-se a qualquer altura do dia ou da noite, pode ler-se sem se interpretar, pode ler-se sem se perceber, pode ler-se com rimas e sem elas, pode ler-se em voz alta, pode ler-se em sussurro, *pode não se ler* (Pennac, 1992). É com estes aspectos que, no meu entender, a poesia deve ser apresentada aos alunos, sem pretensiosismos, mas como arte acessível e compreensível por e para todos.

O cuidado com a palavra e o cuidar da mesma apenas se aprende e desenvolve com alguém que também tenha gosto pelas palavras e pelo uso delas. Jamais se pode incentivar alguém a fazer algo, se quem incentiva não gosta do (ou não acredita no) que faz. É importante que os professores gostem de poesia e acreditem no seu poder como forte algoritmo na promoção de leitura junto dos mais novos.

Estou em crer que o professor de Português deve possuir uma natural disposição para ler e fruir poesia, denotando tal entusiasmo pela poesia que desperte nos seus alunos a curiosidade e a apetência pela leitura do texto poético. Os alunos, em idade dada ao desejo de saber, tendem a questionar o professor sobre as suas preferências e essa pode também ser uma via para os cativar e seduzir para o acto de ler.

Aliás, é essa disposição, esse entusiasmo, que determina e é determinante no processo de (des)encontro dos alunos com a poesia, uma vez que “faz parte da leitura do poema o entusiasmo que sobre ele e com ele sentimos – e ensinar que se pode ter entusiasmo é, e não apenas na literatura, aquilo que um professor pode (e deve) fazer. Como? Não “dizendo” que é possível tê-lo – mas mostrando como.” (Buescu, 2002: 36).

Parece-me, assim, que o professor que cativa os alunos para a poesia repudia a ideia de que esta “apenas atrapalha o ensino da língua materna” (Gusmão, 2002: 51) e assim, resiste “a insistir em que lidar com a poesia implica e mobiliza as quatro

operações em que praticamos uma língua: falar e ouvir – ler e escrever; ou falar e escrever – ler e ouvir” (Gusmão, 2002: 51).

Não privando os alunos de os “ajudar a entender como um poema pode significar através da diferença entre aquilo que parece, num primeiro plano, dizer e aquilo que não chegando a ser dito é entretanto mostrado” (Gusmão, 2002: 50), sublinhando a irrevogável premissa de que, além de promover o encontro entre os alunos e os textos, deve mediá-lo, o professor deve, aquando da conversa sobre o texto, questionar os alunos de modo a que a conversa seja conduzida para os vários entendimentos do texto – no geral, e para a verdade do texto de entre as demais ideias – no particular. Assim, ao instigar as situações dialógicas e orientar as mesmas, acaba por ir revelando, com os alunos, meandros do texto poético, ajudando assim a que estes assumam o entendimento do texto como pluralidade – naquilo que nos parece querer dizer e é significativo e também naquilo que não chega a ser dito.

O agente mediador deverá consciencializar-se de que,

“(…) apesar de persistir sempre, no limite, um horizonte de intransmissibilidade em toda a experiência literária digna desse nome –, nenhum professor deverá inibir-se de pôr em prática leituras, comentários ou interpretações capazes de estimular nos estudantes a sua sensibilidade, o seu sentido crítico, a sua capacidade argumentativa, e sejam assim susceptíveis de lançar alguma luz sobre essa realidade indefinível a que chamamos o universo literário” (Amaral, 2002: 17).

Contudo, o professor responsivo e indemne na sua prática, que veste o entusiasmo como insígnia pedagógica, ao ter em conta que este “é um procedimento de persuasão e visa uma espécie de contágio” (Gusmão, 2002: 51), considera que “Esse entusiasmo, bom condutor da energueia e contagiante, não substitui o caminho que qualquer leitor terá sempre de percorrer pelo seu próprio passo.” (Gusmão, 2002: 52), delegando assim, a derradeira palavra e a sua continuidade aos alunos, fazendo com que estes, autonomamente, construam o seu projecto pessoal de leitor.

Saliento que é dado ao professor de Português o poder de levar a poesia para as salas de aula, para a escola, para as vidas dos seus alunos, fazendo-a coexistir com outras manifestações artísticas e/ou textuais; a ser de outro modo, ao banir a poesia desses lugares, é a manifesta, “injusta e violenta amputação de uma virtualidade sua, a redução brutal das oportunidades sociais e culturais de acesso a um “dom reticente” ou

hesitante, da possibilidade ou das hipóteses, mesmo que pequenas, de encontro com poemas” (Gusmão, 2002: 42).

Sublinha-se assim, a prerrogativa de tal poder conferindo responsabilidade ao professor na escolha desses *poemas* para que o *encontro* seja profícuo e significativo para os alunos, pois que “Os textos lidos na escola têm a responsabilidade agudíssima de formar ou afastar leitores para a vida” (Morão, 2002: 80), e essas virtudes devem manifestar-se decerto nas relações dialógicas que os alunos estabelecem após a leitura dos textos e na expressão escrita que seguidamente se procede.

Ficando a cargo do professor a selecção de textos a levar para a sala de aula, a partilhar com os alunos, a (con)viver com os alunos, e não havendo um cânone literário unívoco e incontestável, o professor deve conjugar “competência técnica, bom senso, adequação ao horizonte de idades do estudante médio, e consider[ar] como critério maior a qualidade dos autores e dos textos, de qualquer época” (Morão, 2002: 80), pois deverá ter tamanho conhecimento do grupo de alunos que os textos que levar consigo serão sempre de maior complexidade quão maior for a proficiência dos seus alunos.

Os professores têm, assim, na sua missão docente, a importante tarefa de fazer chegar aos alunos textos literários de qualidade, textos que não sejam excertos, e, assim, promover encontros entre os leitores e a voz dos autores. Como escreve Alberto Manguel, citado por Maria Elisa Sousa (Manguel, cit. por Sousa, 2008: 3), *A leitura é uma conversa*. É essa *conversa* que os professores devem proporcionar aos alunos, dando-lhes espaço e tempo para conhecerem quem lhes fala num silêncio feito de letras.

É certo que alguns professores receiam a poesia como estratégia da promoção da leitura, uma vez que eles próprios pensam a poesia como algo superior e, erroneamente, só compreendido por intelectuais. Torna-se necessário que estes professores se actualizem ou sejam conduzidos a formações que lhes demonstrem o contrário do que efectivamente pensam.

Na sociedade actual é evidente *o esgotamento da relação com o texto escrito* (Franco, 1999: 17). Na sua maioria, as pessoas cansaram-se das palavras porque nunca as apreciaram, nunca as sentiram como suas, nunca fruíram a sua beleza. Talvez por não terem tido espaço e tempo para apreciarem as palavras, as pessoas deixaram de ler. A poesia é (ainda) entendida por alguns como algo inacessível e assim se criam os novos

leitores iletrados, leitores que sabem “ler” (no sentido de decifrar), mas que não compreendem o que lêem. As pessoas cansaram-se das palavras no seu sentido literal, não aprenderam a degustar o seu sentido polissémico, literário.

É, de facto, mais fácil a compreensão de um texto objectivo e escrito apenas com atenção gramatical e semântica do que a *fruição* de um texto com qualidade literária que “obrigue” os alunos a pensar no que lêem, no sentido que está para além das palavras, nas conotações várias que poderão ser interpretadas de variadas maneiras consoante a imaginação de cada leitor. A sociedade actual passeia lado a lado com o que é mais fácil, com o simplismo e o consumo rápido. Talvez o *fast food sistem* também se enquadre na (não) relação das pessoas com a leitura, com os seus hábitos e particularmente com o texto poético, uma vez que os textos literários não são de consumo rápido, essencialmente, pela sua qualidade polissémica e sentido estético.

Desde cedo, as crianças devem ter à sua disposição literatura de qualidade para que possam no futuro ser leitores conscientes e selectivos, que entendam a poesia como a estética da sensibilidade e não como complexidade de *seres superiores*. Os leitores educam-se desde tenra idade, e são os educadores, no sentido lato, que devem promover a interacção das crianças com obras literárias para que, enquanto não tomam consciência da sua qualidade, as crianças não as temam e, conseqüentemente, as aproveitem na verdadeira acepção da leitura, isto é, leiam por e com prazer.

Torna-se patente o fundamental valor do professor na medida em que pode fazer a diferença na relação dos alunos com os textos literários, pois aliando a competência científica ao bom senso deve, também, ter presente a noção de que os textos que se levam aos alunos, que se lêem aos alunos, carecem sempre de uma abordagem tão mais natural e verdadeira quanto possível, e que daí se transpareça o entusiasmo da partilha de um texto, a hermenêutica mais genuína das palavras, a procura, em conjunto, da “verdade” do texto, tomando em atenção que a sensação da procura não se completa com a descoberta, pois esta nem sempre acontece, porém completa-se com a satisfação do trabalho em grupo para o mesmo objectivo, dito de outro modo, são as situações dialógicas que se estabelecem entre todos, dentro da sala de aula, sobre a “verdade” que cada um lê no texto que enaltece a procura a que me referi anteriormente.

É a verdade na abordagem aos textos pela via do *discurso conversacional* que esse tal *entusiasmo* confere sentido à selecção de textos e, conseqüente, sequência

didáctica, uma vez que esse sentido chega aos alunos como algo cativante em que se sentem motivados a participar, pois sabem que as suas opiniões serão valorizadas.

Todavia assumo, tal como Pinto do Amaral, que *há uma relevância decisiva do factor pessoal* no ensino da poesia, visto que a escolha dos textos poéticos, a abordagem aos mesmos e as suas sequências didácticas tanto têm a capacidade de fomentar nas crianças o gosto pela poesia como de inibir esse mesmo gosto. Assim, “sendo importante discutir os textos e os autores “selectos”, importa igualmente equacionar as práticas que tornam possível uma relação significativa com a poesia” (Castro, 2002: 90). São estas práticas que, a par da selecção de textos, se revelam abordagens didácticas capazes de construir ou destruir a relação dos alunos com a poesia, dando-lhes confiança para andar no caminho íngreme e sublime da poesia ou retirando-lhes a curiosidade de apenas espreitar esse caminho, pela janela.

1.2.3 Olhares através do mundo – A Leitura

A leitura é uma conversa.

Alberto Manguel

Defendendo que o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer área do saber, deverá ser interactivo, dinâmico e participativo, corroboro a premissa de Dionísio de Sousa, para quem a actividade docente deverá ser sustentada por “uma prática horizontal, interactiva, de cooperação” (Sousa, 1993: 15), no desenvolvimento de “um espaço aberto que privilegia e promove um novo tipo de relações interpessoais” (Sousa, 1993: 15), neste caso tendo como mote o texto literário e a sua leitura e conferindo a este mote, convictamente, a chancela de “momento fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993: 14) de Português.

Ao arrepio do que, por vezes, é veiculado nas salas de aula (e nos manuais escolares), não julgo, tal como Gusmão, que “a leitura (de poesia) seja um puro face a face linguístico” (Gusmão, 2002: 40), porque ao ler-se poesia aos/com os alunos, ao ensinar-se a (con)viver com a poesia acabamos sempre, propositadamente, por “conduzir o aluno ao confronto com aquilo que o distingue: uma experiência pessoal que nasce de uma diferença subjectiva e de rupturas com os hábitos perceptivos do real” (Júdice, 2002: 66).

E a leitura “deve fazer-se em voz alta, porque todas aquelas palavras aguardam uma voz para tomarem forma e figura” (Andrade, 2002: 13). Pelo menos, numa primeira fase de um processo idóneo de convívio com a poesia, a leitura em voz alta deverá ficar a cargo do professor, pelas demais razões, entre as quais as mais peremptórias: os alunos carecem de escutar poemas e o entusiasmo do professor, neste processo, contagia os mais novos a partir dessa leitura.

A leitura em voz alta feita pelo professor “é uma incomparável mediação entre a leitura na escola e fora dela” (Jean, 1999: 93) e é ainda um “dos raros prazeres que existem. E (...) todos os professores deveriam aprender a apreciá-lo, porque este prazer não é dado. Ele é obtido.” (Jean, 1999: 160). Assim, os professores têm o dever de

partilhar com os seus alunos a leitura de textos em voz alta, para que eles obtenham tal prazer e possam também, posteriormente, ler em voz alta com gosto e *entusiasmo* para eles mesmos ou para alguém.

Recupero a ideia de que o professor “tem de realizar uma sábia selecção e exploração de textos que possibilite aos alunos alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários” (Veloso, 2012), pois que o cuidado nos textos seleccionados está também intimamente ligado à leitura em voz alta, uma vez que “toda a leitura em voz alta de qualidade revela que a verdadeira barreira se estabelece entre os bons livros e os livros medíocres quer sejam «juvenis» ou pertençam à literatura universal” (Jean, 1999: 93-94).

Assim, ao texto literário e à sua leitura “não se lhe[s] pode recusar o estatuto de situação privilegiada de ensino/aprendizagem” (Sousa, 1993: 15), uma vez que ao lermos um texto em voz alta, ao interpretarmos um texto conjuntamente, no todo que nos parece a sala de aula, torna-se imperativo partilhar as interpretações daquele texto. Esta partilha remete-me para o propósito comunicativo em sala de aula, propósito esse que se rege pela interacção entre professor e alunos, sendo que o primeiro levanta e conduz a discussão, ao passo que os outros indagam as interpretações que lhes ofereceu tal leitura.

Esta leitura não se prende, portanto, somente ao reconhecimento de palavras escritas (um acto meramente de decifração); pelo contrário, assumo-a como um acto de compreensão, que permite ao leitor construir sentidos plurais a partir do texto lido. Na verdade, esse entendimento da leitura é defendido por Inês Sim-Sim, para quem “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos” (Sim-Sim, 2007). A leitura é assim assumida também no presente trabalho como sinónimo de interpretação.

Encontro-me também com José António Franco nestas palavras,

“Ler um texto poético não requer apenas conhecimento de um código linguístico, ou a competência para comentar e responder a perguntas absurdas com mais ou menos veladas intenções de controlo e de avaliação de conhecimentos. A leitura do texto poético só é possível depois de uma cuidada iniciação ao seu código específico, promovendo contactos motivantes e permitindo o prazer do seu manuseio descontraído. Se tal não acontecer,

apenas se estará a fomentar a rejeição total não só do poema, mas de todos os tipos de texto escrito.” (Franco, 1999: 19).

Interessa, então, (re)descobrir o valor autêntico da conversa em sala da aula, tendo como ponto de partida o texto literário e como ponto de chegada o texto literário, mas, quanto a este último ponto, lá iremos. Assim, entendo o texto literário como o ponto de partida para uma conversa que desperte ou consolide a capacidade imaginativa e interpretativa da criança, uma conversa imbuída portanto de intencionalidade pedagógica e que se imiscui na relação professor/aluno de forma natural. Porque essa é uma relação que se quer enlaçada à autenticidade, ao respeito e à confiança. Ora, para que estes laços se construam, a conversa torna-se um acto imprescindível para a formação de indivíduos conscientes, críticos e reflexivos.

Dito de outro modo, o objectivo primeiro do processo de interacção encontra-se no desenvolvimento da *competência comunicativa* (Sousa, 1993: 16). No entanto, penso que “esta competência que permite aos utentes de uma língua participar de forma criativa em actividades linguísticas (de produção e de compreensão), construindo em cooperação discursos adequados aos contextos em que se encontram” (Sousa, 1993: 17), pode ser despoletada a partir da leitura do texto literário e da conversa que se estabelece de forma interactiva entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

De modo que esta pedagogia “pressupõe situações de aula “verdadeiramente” comunicativas nas quais a voz dos alunos terá papel fundamental” (Sousa, 1993: 17). Como tal, o texto literário oferece-se como objecto conversacional pela sua dimensão estética e/ou polissémica, contrariando a ideia de que serviria única e exclusivamente como matéria de análise exaustiva da área da linguística.

Preconizo, portanto, tal como defende Dionísio de Sousa, que uma “prática de comunicação que supõe o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades que caracterizam os falantes competentes encontra, assim, na interpretação de textos, o seu momento privilegiado”. (Sousa, 1993: 17). Assim, “o poema que o professor e os alunos lêem, e sobre o qual falam (e escrevem)” (Gusmão, 2002: 41) serve um propósito evidente quanto à “dimensão dialogal da relação de ensino – aprendizagem” (Gusmão, 2002: 42). No entanto, estou em crer que essa dimensão dialogal pode por vezes não ser entendida por alguns intervenientes no processo educativo como algo de concreto e palpável, como “matéria” ou objecto de estudo. A este propósito, afirma Dionísio:

“A especificidade do discurso realizado (...) reside, particularmente, no facto de nele não ser visível a transmissão de uma “matéria”, de um saber concreto. Afastando-se da situação pedagógica *qua* situação pedagógica, tanto por aquela característica, como pelo recurso quase exclusivo ao “diálogo”, parece pretender-se aproximá-la do processo de aprendizagem do mundo em geral.” (Sousa, 1993: 19).

Assiste-se, nesse caso, ao embaraço da situação dialógica aquando da leitura/interpretação de textos poéticos, uma vez que este momento não se revela parte de um saber de índole cognoscível e científico, pelo menos, de forma manifesta. Parece-me, contudo, que é importante considerarmos que “a comunicação realizada na aula, neste momento da interpretação de textos, mantém muitos pontos de contacto, pelo menos, ao nível da sua organização, com situações dialógicas, concretamente o “discurso conversacional”, definido por Ventola (1979), “como sendo o discurso realizado em situações do dia a dia, em que dois ou mais participantes se encontram sem um fim específico” (Sousa, 1993: 19).

Logo, assumir-se o texto literário como o mote para a conversa, ou seja, para a desenvoltura do processo de interacção vivido pelos seus elementos – professor e alunos –, “prevê-se um processo de construção do seu sentido *in praesentia* (...) a partir das contribuições de todos” (Sousa, 1993: 17), havendo, assim, razões para reiterar a importância da partilha das demais leituras que se reconhece a este tipo de texto, devido ao seu carácter plurissignificativo.

Recordo que já no início do século XX existiam correntes de renovação escolar que defendiam o contacto com os textos, que “defendiam a leitura direta de obras, a introdução da literatura universal nas leituras escolares, o exercício da conversação e do diálogo como método pedagógico” (Colomer, 2007: 18), pois que

“(...) no poema, o nascimento da linguagem é nascimento do diálogo ou, dito de outro modo, a linguagem nasce já como diálogo e, indissociavelmente, como condição de possibilidade ou factor da comunidade dos humanos. E, logo, desse diálogo, que faz com que saibamos uns dos outros, nos faremos cântico ou poema. Dir-se-ia que a poesia, o cântico são promessas da linguagem enquanto diálogo” (Gusmão, 2006: 11).

Insisto nessa dimensão dialogante inerente à poesia, delineando um certo sentido para a finalidade consequente do acto de ler, pois, actualmente, sabe-se que ler torna-nos “pessoa[s] mais rica[s] e mais completa[s]” porque se entende “melhor o mundo se [se] entender a linguagem em que os seus sinais se manifestam e codificam” (Morão,

2002: 80), pois a leitura é, da facto, um *veículo* fundamental para o desenvolvimento intelectual e pessoal de cada indivíduo.

Ora, quando se leva, intencionalmente, um livro criteriosamente seleccionado – seja um texto em prosa ou um poema - para a aula, assume-se que não se deixa de “confiar nos livros [e nos textos literários] como os melhores colaboradores dos professores na educação leitora e literária dos alunos” (Colomer, 2007: 9). Portanto, leva-se o texto porque se quer lê-lo em voz alta, porque se quer que os alunos o leiam em voz alta, porque se quer partilhá-lo, porque se quer conversá-lo.

Segundo Colomer, “Explicar as coisas dá-nos instrumentos para processar, compreender, expressar, partilhar com os demais, aceder às suas interpretações. Se não se pode falar sobre as leituras, a interpretação não progride porque estamos perante uma aprendizagem social e afectiva. Os livros fazem parte do trabalho e “aprende-se a ler, lendo”. Mas se se fala sobre o lido aprende-se mais, mais rapidamente e existem mais oportunidades de que “todas” as crianças o façam.”⁵ (Colomer, 2012). Assim, a conversa demonstra-se mais uma vez fundamental para elevar os níveis de compreensão leitora. Os textos lidos e conversados em grande grupo configuram-se como aspecto crucial no desenvolvimento das demais consciências dos indivíduos, porém com especial apetência para a progressão da *consciência comunicativa* e, por isso, crítica. Leva-se o texto para a sala de aula, no fundo, porque se quer (con)vivê-lo.

Lembro Braga Neves, num excerto em que engloba as características essenciais de um professor que faça das aulas de Português uma *janela aberta para o mundo* e que dos olhares que se permitem ter sobre e através de tal *janela* se formem indivíduos atentos e capazes de compreender o texto literário, esse *mundo*:

“Uma arte do diálogo, assim entendida implica, não é de mais repeti-lo, bons professores, cultos e sensíveis, professores capazes de colocar o texto (e não o manual) no centro do processo hermenêutico, professores capazes de ajudar os alunos na formulação das perguntas e na articulação das respostas que a leitura de cada texto suscitam permitindo dessa forma o acesso a camadas mais recônditas e a zonas mais obscuras e misteriosas do poema. Mas para que o diálogo com o poema se estabeleça e seja fecundo e para que o poema fale e se faça fala, o professor terá muitas vezes de recorrer a informação de carácter transtextual e à mobilização de utensílios conceptuais provenientes de diversas áreas.” (Neves, 2002: 55).

⁵ Tradução da minha autoria.

Só assim se poderá desenvolver a competência leitora e alargar a cultura literária dos mais novos, cultura essa intimamente correlacionada com a escrita, tanto que quanto mais se lê, mais e melhor se escreve, pois que a relação com a escrita está mais próxima do ser leitor, dito de outro modo, os leitores competentes desenvolvem uma relação com a escrita que pode não ser regular, mas quanto mais regular for mais *entusiasmo* despertará em quem se atreve a abrir a *janela* e ver o *mundo*, (também) pela escrita.

1.2.4 Olhares sobre o mundo – A Escrita

“(...) ensinar a ler poesia é decisivamente também ensinar a escrever”.

Manuel Gusmão

Recupero, agora, a ideia do ponto de chegada a que aludi anteriormente. Ora, o ponto de chegada tem que ver com a escrita, dito de outro modo, posteriormente à leitura do texto poético, e consequente conversa, os alunos devem ser, frequentemente, convidados a escrever, em registo poético, a respeito da sua ideia do texto ou do tema globalizante do mesmo.

O fio condutor – texto – desperta, ulteriormente, a construção de outros textos, tendo em consideração que “a poesia lê-se, escuta-se, diz-se e escreve-se” (Jean, 1989: 12). Impera, neste caso, realçar o entendimento de que “a relação entre as práticas de leitura e as práticas de escrita é indivisível, dialéctica. Qualquer leitor de poesia reescreve mentalmente o poema que lê ou que escuta e deseja quase sempre escrever também ele, para si próprio e para os outros” (Jean, 1989: 12), recordando, uma vez mais, o necessário momento de partilha.

A escrita flui em correlação com a leitura, isto é, tal como referi anteriormente quanto mais se lê mais e melhor se escreve. Essa correlação é provocada pela criatividade que se expande na mente do leitor, pelas imagens que o leitor cria ao ler e sente necessidade de expressar por palavras suas, ou, e não raras as vezes, a escrita do leitor evolui proporcionalmente aos seus hábitos de leitura.

Assento, assim, este entendimento no lugar-comum de que os alunos precisam que se leve poesia para as salas de aula, que se levem poemas para se ler em voz alta, que se levem poemas que sirvam de mote para conversas, para novos poemas, como diz Lobo Antunes: “A gente relê e os poemas multiplicam-se em novos poemas, os novos poemas multiplicam-se em novos-novos poemas e assim por diante.” (Antunes, 2012).

Já Aristóteles, citado por Jean (Jean, 1989: 18), insistia na ideia que “a tendência para a imitação é instintiva no homem desde a infância... É pela imitação que adquire os primeiros conhecimentos, é por seu intermédio que todos sentem prazer”. Parece-me

claro que alimentar nos alunos o seu ímpeto para a escrita poética advém, em grande medida, do contacto com a poesia, porque essa tendência de imitação da estrutura e dos procedimentos estilísticos dos poemas lidos me parece natural, como defendia Aristóteles, e fundamental, numa primeira fase, para desbloquear o receio da página em branco. Portanto, numa sequência didáctica, depois de lido e interpretado o poema, defendo que o professor deve incentivar os alunos a tentarem escrever um texto poético à semelhança do que leram, por via da mimese. Mas se é certo que, no começo, tendem a imitar o outro, fá-lo-ão de outro modo, fá-lo-ão ao seu jeito. E, certamente, com a regularidade e a originalidade das propostas de escrita, os alunos, gradualmente, irão começar a desprender a sua escrita da dos outros textos, a harmonizá-la de forma solta, a torná-la própria, construindo, assim, o seu cunho pessoal, o seu próprio estilo de escrita.

Justamente, e tendo em conta que “a imitação é a operação que consiste em refazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade. Não se trata de copiar a natureza mas de a refazer e, num certo sentido, de a reinventar”. (Jean, 1989: 18), os alunos, no início do seu processo idóneo com a linguagem poética, copiam parte da ideia que lêem nos textos, parte da imagem ou até mesmo dos versos, porventura num acto instintivo de segurança, tentando assim que o texto que *reinventam* seja tão “bonito” quanto o original.

Considero que é inquestionável a responsabilidade do professor, como agente de cruzamento entre estas dimensões dialécticas, num contexto educativo frequente de ambiências dialógicas, para que os alunos se sintam “envolvidos por uma forma de expressão que apela simultaneamente às dimensões cognitiva, emotiva e sensorial, o que os leva [...] a sentir o desejo de se aventurarem por um vasto território que pode ser explorado de maneiras diversas e em que à escrita – com o poema, a partir do poema, contra o poema ou sobre o poema – cabe um papel determinante” (Neves, 2002: 54).

O papel do professor não se resume, no domínio da escrita, apenas ao convite para escrever, pois que o seu papel torna-se mais abrangente, porque os textos que os alunos constroem após a sequência didáctica da leitura são textos inacabados, sendo que o professor deve fazer os alunos reflectir sobre o processo de aperfeiçoamento textual. Este aperfeiçoamento não pode, nem deve, ser exaustivo, para que os alunos não

desenvolvam aversão à escrita; pelo contrário, o aperfeiçoamento deve ser usado quando o gosto pela escrita já se encontra alicerçado nos alunos.

Dito de outro modo, o professor deverá sempre incentivar a escrever mesmo que a construção frásica seja débil ou os erros de ortografia sejam uma constante, uma vez que só se melhora a escrita em si, escrevendo. Como tal, é importante que o professor não reduza os textos dos alunos à sua expressão linguística e gramatical, mas deve revelar aos alunos que os textos são objectos inacabados, que precisam de alguns remates, de algumas correcções para que possam sempre ser aperfeiçoados e melhorados.

Vou ao encontro de Bach, pois “Não me parece que tenha interesse que o aluno seja um perfeito teórico da língua ou que ele domine (mais ou menos bem) as principais dificuldades ortográficas e gramaticais, se, por outro lado, não é capaz de se exprimir oralmente ou por escrito.” (Bach, 1991: 13). Assim, julgo que será mais profícuo para os alunos que o professor, por via da conversa, da troca de impressões na turma ou apenas com o aluno implicado, dê sugestões para aperfeiçoar o texto escrito: enriquecendo-o lexicalmente, propondo alterações da ordem sintáctica e ajudando na construção de procedimentos estilísticos como as anáforas, as metáforas, as comparações, as personificações.

Todo o modo de aperfeiçoamento do texto deve ser explicado ao aluno como um processo “escultura”, isto é, o texto, o mais difícil de obter, o bloco de pedra, já se encontra escrito pelo aluno, mais depois há que esculpi-lo, há que trabalhá-lo, embora não de forma exagerada, pois que o aluno deve reconhecer-se no texto, deve reconhecer o texto como seu. O aperfeiçoamento servirá apenas para tornar o poema mais musical e mais rico do ponto de vista da linguagem utilizada.

Insisto na questão de que o aluno deve rever-se no texto e este não deve ser julgado em demasia porque não nos podemos “esquecer nunca que o aluno considera suas as produções em que se implicou. Como autor, é uma parte de si próprio, por mais escondida que esteja, que ele põe no seu trabalho.” (Bach, 1991: 27), e o efeito da crítica desmesurada nos textos produzidos pode ser irreversível, fazendo com que o aluno não consiga mais escrever sem receios e de forma entusiástica.

O professor, além de entender a escrita como um processo evolutivo, deve passar essa mensagem aos alunos, para que estes não assumam o texto como algo terminado e assim possam ser ajudados pelo professor, também aqui, pela via do *discurso conversacional*, numa perspectiva de irem mais longe, de explorarem as suas capacidades ao nível da dimensão textual e de utilizarem as potencialidades e virtualidades da língua.

Destaco dois momentos fundamentais no domínio da escrita: a) o da escrita espontânea, desencadeada por um processo meramente mimético, de imitação, que desenvolve nos alunos a confiança e o gosto tão necessários ao processo criativo; b) o da escrita sujeita a alterações com as quais os alunos se identifiquem (e nas quais participem activamente) porque esse trabalho sobre os textos escritos não só os enriquecem como também mostram aos alunos que a escrita não é só fruto da inspiração, também exige esforço, criação, a procura da palavra certa (como dizia Eugénio de Andrade).

Assim se desmistificará a ideia de que os autores são seres inspirados e que a escrita é um processo automático. Desmontar essa ideia parece-me crucial para que os alunos queiram experimentar novas associações lexicais, novas formas de escrever, mais complexas e daí partam para uma escrita cada vez mais autónoma, porque, já dizia Miguel Torga, *em qualquer aventura o que importa é partir, não é chegar*.

2. Metodologia

Serve o presente capítulo para explicar o projecto de intervenção implementado durante a Prática de Ensino Supervisionada de Língua Portuguesa, nos primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, no decurso do mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Portalegre, nos anos lectivos de 2010/2011 e 2011/2012, projecto esse metodologicamente suportado pela investigação-acção.

Este capítulo separa a descrição reflexiva da investigação da descrição reflexiva da acção, para que seja de clara percepção o pressuposto da investigação que desencadeou um plano de acção na referida área. Este plano de acção, apesar de os traços que o fundamentam serem idênticos, difere de ciclo para ciclo; portanto, dentro dessa descrição reflexiva, apresentar-se-ão divididos por ciclos.

Interessa, antes de mais, contextualizar o plano de investigação atendendo às turmas para as quais foi ponderado tal projecto na área do Português, de tal forma que foi nestas turmas que se procedeu à observação necessária à construção deste plano e foi para estas turmas que foi realizado o plano de acção a ser executado aquando da minha intervenção prática.

A turma do 3ºano do 1º CEB, com 22 alunos, pertencente à EB1 da Praceta, do Agrupamento n.º2 de Portalegre, mostrou-se, geralmente, muito atenta, havendo uma discrepância a nível de participação – alunos que participavam sempre e outros alunos, poucos, que só participavam quando eram insistentemente solicitados. Na sua larga maioria, a turma tinha bom aproveitamento e a avaliação relativa ao comportamento era muito positiva. Esta turma tinha dois alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem, que recebiam apoio de uma professora da escola e de uma terapeuta da fala. O apoio individualizado que era dado aos alunos decorria nas horas lectivas, ou seja, os alunos, para beneficiarem desse apoio, tinham de sair da sala de aula durante o tempo lectivo em que estava a decorrer a aula. Assim, acabavam por não acompanhar a turma, apesar do tempo de duração do apoio ser relativamente curto.

A turma do 5º ano do 2º CEB, com 19 alunos, que pertencia à EB2,3 José Régio, do Agrupamento n.º1 de Portalegre, apresentou-se como sendo uma turma muito sensível para as questões artísticas, uma vez que o projecto educativo desta turma estava articulado com o Conservatório de Música de Portalegre. Era uma turma curiosa, em que a maioria dos alunos se revelava sempre atenta e participativa, tendo como um dos aspectos positivos o seu comportamento. O aproveitamento era, em média, bom, havendo a este nível algumas discrepâncias – alunos com muito bom aproveitamento, outros com razoável e outros ainda com menos bom aproveitamento.

O plano de investigação-acção concebido, delineado e implementado nos dois ciclos teve, assim, como referência e suporte a minha observação e a minha reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras cooperantes – professoras titulares das turmas acima descritas – no que diz respeito ao ensino da Poesia. Na verdade, e em consequência do observado e, de modo reflexivo, concebi um plano de acção sequenciado numa lógica crescente - de níveis de complexidade relativamente aos textos a ler e com efeitos no desenvolvimento progressivo da produção de textos. O projecto de intervenção ergue-se numa lógica flexível, adequando-se ao contexto e ao critério da imprevisibilidade.

2.1 Descrição reflexiva do plano de investigação

Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.

Máximo-Esteves

Assentindo que “ser-se profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui”, como defende Oliveira-Formosinho (Formosinho, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 7), e reiterando que, em contexto de PES, os professores estagiários devem ter como referência a prática pedagógica de outrem – os professores cooperantes –, dado que não têm experiência na prática da docência e por isso não têm situações suas concretas que pretendam mudar, pretendi, com o meu projecto, agir em contexto de uma forma reflexiva, procurando não esquecer do meu horizonte conceptual o manancial teórico que a investigação me possibilitou, e retirar ensinamentos e ilações das práticas lectivas observadas, criando, contudo, um percurso pessoal e profissional nem sempre coincidente com o que fui observando, nem sequer com algumas das posições teóricas sobre o ensino da Poesia (nomeadamente as estruturalistas), das quais intencionalmente me desviei criando um projecto que, apesar de ambicioso, me parecia indicado para as turmas que tive a meu cargo durante o período da PES, em cada ciclo.

Por conseguinte, centrei o projecto de investigação-acção na PES de Língua Portuguesa do 1º e do 2º CEB, com o propósito de a) restituir à literatura, especialmente à poesia, o seu lugar hegemónico na aula de Português; b) refutar a ideia de que só os textos catalogados como Literatura Infanto-Juvenil ou “ensacados” no PNL estariam ao alcance da compreensão dos alunos e, por último, c) renovar o ensino da poesia com base no *discurso conversacional*, atribuindo ao professor e ao texto literário, conjuntamente, um carácter preponderante no desenvolvimento individual dos alunos, numa perspectiva educacional cívica e crítica.

Ao admitir que “*promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos*” (Máximo-Esteves, 2008: 7), encaminhei o meu projecto de intervenção para abordagens inovadoras do texto poético, já que não me revia em algumas das práticas docentes das professoras cooperantes da área do Português, que observei em contexto de PES. Assim, ao arrepio das suas práticas, reconheci à poesia o veículo para o conhecimento literário e para a formação do gosto, o sentido para o desenvolvimento individual (de si) e colectivo (de todos) e o mote para a prática dialógica continuada e contínua que se enraizasse como acto comum na sala de aula.

Na verdade, e visto que o “conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008: 8), a observação permitiu-me ponderar se a prática profissional das professoras cooperantes era adequada ou não ao contexto, neste domínio específico. Ora, a prática observada revelou-se, no meu entender, inadequada e, por isso, tornou-se imperativo realizar um processo reflexivo que me permitisse encontrar novos rumos, novas opções estratégicas que, a meu ver, tornassem a prática adequada aos contextos em questão e que evidenciassem a minha postura reflexiva e a minha identidade profissional no que diz respeito à abordagem didáctica da poesia.

Este processo só foi exequível porque o “conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança” (Máximo-Esteves, 2008: 8), emergindo, assim, a assunção clara de que o carácter flexível e reflexivo da prática profissional confere tanto ao professor como ao aluno virtudes no decurso ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor tentar encontrar uma prática ajustada ao contexto em que o aluno se insere, de modo a que a aprendizagem possa ser profícua.

Com efeito, “A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008: 87). Como tal, em contexto de PES, tanto no 1º CEB como no 2º CEB, ao observar as práticas pedagógicas das professoras cooperantes, e aqui, foco, claramente, o ensino da poesia, notei que, quando a poesia era abordada em contexto de sala de aula, o desinteresse por parte da turma era de tal forma que os alunos não expressavam o ânimo e a curiosidade necessários à aprendizagem, dispersando, assim, a sua atenção.

Esta carência de ânimo e de curiosidade mostrava-se recorrente nas aulas em que o ensino da poesia se centralizava. Os alunos, desmotivados, liam os textos em silêncio, ouviam ler a professora e quando, após a leitura, a professora interpretava os textos, alguns alunos (os que ainda se mantinham atentos), assentiam com a cabeça, como se nada mais fosse possível acrescentar. A somar à falta de ânimo, a ficha de trabalho que se seguia trazia o esmorecimento resignado. Na ficha, analisavam o texto poético, sintáctica e morfologicamente, verso a verso, revelando, também, as suas noções de emparelhamento e de cruzamento nas agruras das rimas dos textos.

Elaborei, então, o plano da minha prática tentando contrariar essas abordagens didácticas que, a meu ver, apontavam para a desvalorização do ensino da poesia, com consequências ao nível do desalento dos alunos em relação à leitura e à escrita, procurando inovar e encontrar novas formas de abordar os textos, formas essas que decorriam das leituras efectuadas durante a investigação teórica propriamente dita, e das minhas convicções, naturalmente. Assim, este projecto foi concebido tendo como objectivo a implementação de uma acção sustentada e flexível, aquando da minha intervenção em contexto de PES, recorrendo à obrigatoriedade reflexiva das práticas observadas e atendendo às questões que se levantavam, num imperativo rigor responsivo.

Percebe-se, então, que “a investigação-acção (...) tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008: 8), a fim de que o profissional docente assuma que está em constante formação e, por isso, reflita sobre as suas práticas e as perspetive como sujeitas a alterações pelos demais factores, pois que “a investigação-acção torna clara a ideia de que a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação” (Máximo-Esteves, 2008: 8). Como tal, o profissional docente deve questionar o seu trabalho para “o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008: 9).

De assinalar que o projecto por mim concebido e planificado teve boa receptividade por parte das professoras cooperantes e da minha professora supervisora, embora houvesse naturais reservas relativamente ao meu desempenho. No entanto, sentir que não haveria entraves ou constrangimentos profissionais das professoras cooperantes no que concerne às minhas propostas didácticas serviu-me de incentivo

para as implementar, tendo essa atitude sido fundamental para experimentar novas metodologias e arriscar explorar textos literários de maior complexidade, que não constavam das leituras sugeridas ou recomendadas pelos documentos oficiais, essencialmente por serem textos *a priori* destinados ao público leitor adulto.

2.2 Descrição reflexiva do plano de acção

Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.

Máximo-Esteves

O plano de acção foi delineado por consequência evidente da investigação que realizei em quatro semanas na turma do 1º CEB e em três semanas na turma do 2º CEB, investigação feita com recurso à supramencionada observação, que constitui uma estratégia crucial para o conhecimento da acção das professoras cooperantes para ulterior reflexão e consequente plano de acção a ser implementado por mim. Também recorri, ao longo da investigação, às notas de campo para o registo escrito de situações de aula necessárias para a reflexão em contexto.

Este plano estruturou-se numa perspectiva lógica e coerente para que, ao longo das semanas de intervenção, fossem postas em prática sequências didácticas tendo como mote os textos literários de autores do panorama nacional.

A observação em contexto de PES foi de extrema importância para estabelecer um plano com o propósito da melhoria de práticas pedagógicas com vista ao sucesso escolar dos alunos, ou seja, a observação impulsionou a investigação e esta fez com que se realizasse um plano de acção, no sentido de melhorar a abordagem do texto literário, mais especificamente do texto poético, na sala de aula, de modo a que os alunos desenvolvessem capacidades e competências que contrariassem a elevada percentagem de iliteracia nas escolas, fenómeno esse que se traduz numa taxa de insucesso exponencial em algumas das áreas curriculares.

Segundo Altrichter *et al* (1996), “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.” (Altrichter *et al* cit. por Máximo-Esteves, 2008: 18). Daí que a articulação entre a teoria e a prática não possa

restringir-se a uma primeira fase de investigação, à qual se sucederá apenas a acção, mas deve implicar a atitude reflexiva constante da parte do professor, que, ao confrontar-se com eventuais problemas relacionados com a implementação do seu projecto, deve repensar a sua prática e retomar de novo a investigação, numa lógica de permanente actualização.

Assim, o plano de acção está sujeito a uma inerente e contínua reflexão, antes, durante e após a prática; na mesma medida, carece da triangulação de qualidades irrevogáveis, tal como defende Dewey (cit. por Máximo-Esteves), e que são assim elencadas pelo autor: “a *abertura de espírito* necessária à percepção da possibilidade de múltiplas vias, a *responsabilidade* necessária para o exame da acção (que causa, mas sobretudo que consequências?) e a *sinceridade* ou honestidade, quer no exame da acção e seu impacto, quer sobretudo no que se diz dele, isto é, na comunicação partilhada que se faz do processo reflexivo.” (Dewey, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 27).

O plano da acção diferenciado para os dois ciclos revela traços comuns no sentido que me interessava que os alunos a) entendessem o texto literário, especialmente a poesia, como passaporte para a *fruição* do belo, tendo em vista que “a obra literária resulta de um acto de criação artística e a consciência e a sensibilidade dos destinatários tem de ser progressivamente preparada para descodificar e valorar o texto” (Veloso, 2012), b) compreendessem os textos apoiados pelo *discurso conversacional*, pois é necessário que haja “espaço no quotidiano escolar para o comentário literário, já que apreender o sentido exige, em particular no início, a mediação do professor” e c) percebessem que a relação híbrida da leitura com a escrita se revela fundamental no desenvolvimento da *consciência comunicativa* e do sentido crítico e artístico.

Num período temporal de seis semanas de intervenção, em cada um dos ciclos, foi possível implementar o plano de acção, porém com constrangimentos vários, uma vez que a prática pedagógica do professor estagiário não pode nem deve, evidentemente, alterar toda a dinâmica da turma e tem, obrigatoriamente, de cumprir os prazos impostos para as avaliações formativas e outros trâmites legais.

Destaco, assim, quatro aulas de ensino da poesia, de cada um dos ciclos, concebidas numa lógica de articulação temática, genológica (texto poético e/ou prosa poética) e atendendo à complexidade progressiva das abordagens que pretendi efectuar (e naturalmente dos textos seleccionados). Em cada um dos ciclos, pretendi que o

projecto obedecesse a essa lógica de articulação e coesão, apelando progressivamente à *fruição*, à capacidade interpretativa (pela mediação do *discurso conversacional*) e, naturalmente, também à escrita. O projecto implementado obteve resultados bastante significativos, sendo por isso que as sessões aqui descritas e alvo de uma reflexão mais aprofundada evidenciam igualmente a receptividade dos alunos aos textos, a relação dialógica que se estabeleceu entre todos os intervenientes e os efeitos produzidos nos alunos ao nível da escrita.

2.2.1 Plano de Acção implementado no 1º CEB

1. Descrição reflexiva – Aula *Se a poesia não se chamasse poesia*⁶

A sessão do dia 21 de Março de 2011, a minha primeira aula de Português como professora, ainda que estagiária, teve como intuito principal perceber como é que os alunos recebiam os textos poéticos e como os conversavam, dando-lhes, igualmente, assim, a conhecer a minha abordagem aos mesmos. Pretendi, tendo como mote a ambiência do dia que se comemorava, conhecer as noções dos alunos quanto à poesia, descobrir as suas relações com a leitura e com a escrita e demonstrar-lhes algumas das regras de convivência que eu gostaria de estabelecer em sala de aula, tanto entre todos (professor/alunos; alunos/alunos), como entre todos e a poesia.

Esta aula permitiu-me começar logo com o ensino da poesia apoiado por um texto da minha autoria, *Se a poesia não se chamasse poesia*, pois que o dia tão carregado de simbolismo pedia comemoração: Dia Mundial da Poesia, Dia Mundial da Árvore, começo da Primavera – um dia para ser comemorado com a poesia, junto das árvores, cheirando a Primavera. E assim foi.

Comecei estas sessões de poesia com um texto meu, porque percebi nas sessões de observação que os alunos tinham alguma dificuldade em partilhar com os colegas o que quer que fosse da sua autoria, senti que a confiança em mostrar o que é nosso, o que foi feito por nós foi arredada para debaixo de um qualquer tapete. Então, para levantar um qualquer tapete, a fim de recuperar um fio de confiança, levei um texto meu. Sinto que a nossa relação de confiança estabeleceu-se aí, no momento em que disse *o texto é meu*, como se estivesse a dizer que, à frente dos alunos, estava um pedaço de mim de que eles podiam gostar ou não. Porém ao confiar neles, entregava-lhes em mãos o que de mais precioso tinha para dar. Eles sentiram-no assim.

Conduzi a interacção inicial com os alunos a partir das demais comemorações do dia 21 de Março. Os alunos falaram das árvores (na aula anterior tínhamos ido plantar árvores, no âmbito de uma iniciativa da escola em parceria com a Câmara Municipal de Portalegre), comentaram os acontecimentos da estação primaveril e guiei o diálogo para

⁶ Texto em anexo – Anexo 1.

o objectivo que me propus alcançar – fazer com que os alunos falassem de poesia –, objectivo esse que se prendia, logicamente, com a temática do texto a ler na aula.

As referências à poesia surgiram ténues, não tão entusiásticas quanto as outras – das árvores, da Primavera. Os alunos referiram o aspecto formal da poesia – rimas, versos, rimas e versos.

Apesar de não me conformar com aquela ideia simplista de poesia (a das rimas), não os confrontei, deixando-a pairar na sala para que, numa sessão seguinte, pudessem compreender, por eles próprios, que nem só de rimas vive a poesia. Resolvi, então, focar a discussão no conteúdo da poesia, dito de outro modo, quis saber do que é que nos fala a poesia. O silêncio ecoou na sala. Alguns alunos encolhiam os ombros, outros debruçaram os braços na mesa e baixaram sobre eles a cabeça, outros ainda olhavam-me de olhos arregalados, como se estivessem à espera de uma resposta transcendente. Reformulei a questão, dando conta de que sabia que já tinham lido poemas na sala de aula, portanto saberiam dizer-me do que é a poesia “fala” tendo em conta o que tinham lido.

Nada. Os alunos escusaram-se a responder. Notei que a falta de confiança derivava, essencialmente, do medo do erro. Então, sentenciei que na minha sala de aula todos tinham o direito de participar conversando sobre tudo, mesmo daquilo de que não se tem bem a certeza, mesmo daquilo que não se sabe, porque não temos a certeza de tudo e devemos ter noção de que temos muito a aprender. Eles sorriram. Depois disse-lhes que, além do direito, todos teriam o dever de conversar quando convidados a tal, mas respeitando a vez de cada um, a opinião de cada qual e o silêncio de todos. Os alunos sorriram novamente.

Procedi à última insistência nesta questão, dizendo aos alunos o título do texto, pedindo-lhes para dizerem o que o mesmo lhes sugeria. Olhei para a turma e, outra vez, nada. Esta ausência de respostas relativas ao tema poesia era inevitável, pensei. A poesia que identificavam era aquela “matéria” que precedia uma interminável ficha de trabalho em que seriam avaliados os seus conhecimentos da sintaxe e da morfologia.

Sugeri-lhes que passássemos à leitura do texto para ver se este os libertava de tamanho constrangimento e os ajudava a encontrar possíveis nomes para a poesia.

Distribuí as fotocópias do texto aos alunos e procedi à leitura expressiva do mesmo. Enquanto lia o texto, em voz alta, fui passeando o olhar pelos rostos da turma. Atentos, seguiam o texto, verso a verso. Notei-lhes o olhar fixo que percorria os versos e, em dois ou três alunos, reparei que diziam as palavras, movimentavam os lábios, mas não emitiam som. A turma sorria de verso em verso. Senti que de verso em verso os alunos iam descobrindo, do seu jeito, o *essencial* do que é possível fazer-se a poesia.

Como tal, assim que terminei a leitura, não deixei que aquela “magia” se desvanecesse. Propus que todos lessem o texto, mas de forma orientada: reuni-os em grupos de três para que fizessem a leitura expressiva dialogada, como sugere o texto. Então, dois dos três elementos de cada grupo leram a primeira estrofe, lendo dois versos cada um, sucessivamente, e o terceiro elemento leu a segunda estrofe. O último grupo a ler o texto tinha apenas dois elementos, mas, aquando da sua leitura, eu concluí-a, lendo a segunda estrofe, o que provavelmente terá sido sentido pelos alunos como um gesto de envolvimento meu com o grupo.

A maioria dos alunos leu o texto com alguma expressividade fazendo notar movimentos entoacionais ao longo dos versos, e os alunos que leram os versos com as interrogações demonstraram-nos o seu cariz enfático dando clareza às questões. Dei-lhes os parabéns pelo empenho na leitura (porque entendo que é crucial valorizar as intervenções dos alunos em qualquer circunstância) e, não fazendo nenhum reparo específico, rematei:

– Ao longo do tempo, todos vamos melhorar a nossa leitura. O que é importante sempre é não perderem esse vosso entusiasmo.

Passámos, seguidamente, à exploração do texto poético. Coloquei questões orientadoras com o propósito claro de perceber se os alunos compreenderam as mensagens do texto. Repeti os dois primeiros versos *Se a poesia não se chamasse poesia/Como se poderia chamar?*, e pedi aos alunos para responderem. Começaram, ainda a medo, a dizer como se poderia chamar a poesia, auxiliando-se pelo texto. Coloquei algumas questões guiando-me pelo poema, porém tentando sempre ir para além dele, explorando o seu sentido polissémico. Nesse sentido, explorei, com recurso ao diálogo, o verso repetido *Um pouco a medo, um pouco amar*, pois não se mostrou de fácil entendimento.

Em conjunto, percebemos que em tal verso transparecia um certo receio do sujeito poético em denominar a poesia; porém, esse sujeito não deixou de explicitar que, na mesma proporção do receio, também ama a poesia. Aproveitei, então, a ocasião para os motivar dando-lhes conta do seu empenho para desvendar as metáforas do texto e lhes renovar a ideia de que embora tenham medo de exprimir as suas opiniões, não se devem deixar vencer por ele, fazendo assim um paralelismo entre os sentimentos do sujeito poético e os da turma.

Devolvi-lhes a palavra:

– *O que é que o sujeito nos quer dizer com “E se quisesse encher-se de mundo?/ Talvez pessoa, emoção ou olhar.”?*

Os alunos mostraram-se confusos com os versos. Simplifiquei:

– *O que é que compõe o mundo? O que é que faz o mundo ser mundo?*

Os alunos rapidamente perceberam onde é que o sujeito poético quis chegar: o mundo faz-se de pessoas, e estas de emoções e de olhares. Questionei o que eram esses *olhares* das pessoas. Responderam-me que eram as opiniões que cada um tinha. Aproveitei o momento para apelar ao respeito de opiniões, fazendo uso da nova designação: o respeito pelos diferentes *olhares*.

Conversámos também sobre a finalidade da poesia. Embora o texto não nos remeta explicitamente para esta temática, seduz-nos com a possibilidade de chamarmos Primavera à poesia. Então, desafiei os alunos a imaginarem a poesia como a Primavera para que na oficina de escrita me contassem *para que serve a poesia*, título de um poema de Álvaro Magalhães que li aos alunos na aula que se seguiu à agora descrita reflexivamente.

Percebi que os alunos foram ficando mais descontraídos, pois as respostas iam surgindo dando sentido à ideia de que é profícuo (con)viver com poesia. E assim explorados todos os meandros do poema, convidei os alunos a escreverem um texto com o título *A poesia serve para quê?*, uma vez que o texto e toda a nossa conversa inspiraram a tal. Pedi-lhes um texto em que falassem, individualmente, de poesia sem ser em verso.

Enquanto os alunos decidiam as palavras a escrever, procuravam dar sentido às palavras, olhando para a janela em busca de imagens que se traduzissem em versos, mantive um apoio constante a toda a turma, respondendo a questões, dando sugestões nos momentos de bloqueio e enfatizando a importância de se exprimirem acerca da temática.

Aquando do término da redação dos textos, propus aos alunos que os partilhassem com a turma. Alguns alunos mostraram-se, prontamente, dispostos a tal, mas a maioria não. Foi então que fiz uso do argumento de que o texto que lemos e conversámos é da minha autoria, e levei-o para que pudessem sentir que eu confiava de tal modo neles que lhes oferecia parte de mim, sem receio do que pudessem dizer ou pensar. Senti que levantei um qualquer tapete, como disse, e resgatei um fio de confiança quando os braços de todos os alunos se ergueram para serem os primeiros a ler. Todos os alunos partilharam alegremente os seus textos.

Transcrevo, assim, alguns excertos dos textos escritos pelos alunos.

Laura – *A poesia faz com que as pessoas que estão sozinhas vão brincar. Poesia rima com alegria, por isso faz sentido.*

Orlanda – *A poesia é uma coisa boa e divertida, porque até quando estamos a ler estamos a descobrir palavras novas.*

Catarina – *Existem pessoas que adoram a poesia e outras que nem a querem ouvir.*

Beatriz – *A poesia serve para alegrar as pessoas que estão tristes.*

Alice – *Sem a poesia o planeta era triste, escuro e horrível.*

João P. – *A poesia serve para muita coisa. Serve para ajudar as pessoas a lerem e a escreverem.*

João F. – *Para algumas pessoas a poesia são só palavras sem sentido.*

João D. – *A poesia serve para expressar o que sentimos, as palavras com que fazemos a poesia não gostam de fazer outra coisa.*

João A. – *A poesia é mágica. Transmite-nos palavras novas. A poesia é mágica porque as palavras são mágicas.*

João G. – *A poesia serve para exprimir algo que queremos dizer, mas que não conseguimos dizer por palavras, mas sim por versos.*

Percebi com alegria, pelas frases dos alunos, que algo tinha mudado e que estavam mais soltos e criativos na sua forma de se expressarem.

Esta sessão mostrou-se imperativa e necessária no sentido de que a poesia tinha de ser apresentada novamente aos alunos, segundo novas abordagens, com outros intuitos. Deste modo, além de conseguir estabelecer o elo de confiança com a turma, dei o primeiro passo para devolver à poesia o lugar na sala de aula, lado a lado com os alunos. Esta aula revelou-se preponderante para a continuidade profícua da implementação do plano de acção, pois através da convivência com a poesia os alunos conseguiram começar a quebrar algumas barreiras a nível de exposição das suas opiniões e da sua expressão escrita (e consequente partilha).

2. Descrição reflexiva – Aula *Há palavras que nos beijam*⁷

Com a sessão seguinte pretendi dar sequência ao plano que visava alimentar o contacto com a poesia, fazendo com que os textos poéticos fossem *fruídos* e conversados entre todos - evidenciando a necessidade da *fruição* dos textos literários pela via do *discurso conversacional*, tornando o espaço sala de aula num lugar em que todos os mundos podem ser olhados e conversados, desconstruindo preconceitos, desfazendo receios, desenvolvendo a consciência crítica quanto aos temas transversais à vida de todos e de cada um. Também tentei, com esta sessão, perceber como é que fluía a produção escrita em termos poéticos, fazendo com que os alunos escrevessem sobre uma assunto que lhes é próximo e que mais se aproximaria com a conversa que precedeu a produção escrita.

Iniciei a sessão conversando com os alunos sobre o seu fim-de-semana, como de resto é costume na primeira aula de segunda-feira, e após essa breve conversa disse-lhes que iríamos ler um poema que se chama *Há palavras que nos beijam* de um poeta português, Alexandre O'Neill. Levei este texto para a sala de aula, porque me pareceu

⁷ Texto em anexo – Anexo 2.

um excelente propósito para nos debruçarmos sobre a temática do amor, e achei que os alunos se encontravam preparados para abraçar o texto, tanto pelo desenvolvimento que apresentaram nas aulas anteriores como pelo gosto que, ainda muito ligado às rimas, se ia educando.

Como as investigações mais recentes demonstram (cf. Sim-Sim, 2007), a actividade de pré-leitura demonstra-se inevitável, tanto para reunir a atenção dos alunos como para preparar a chegada do texto. Dito de outro modo, penso que a actividade que precede o texto é, indiscutivelmente, proveitosa, pois faz a ligação das situações dialógicas que se estabelecem sobre a possível temática do texto com o próprio texto, apresentando também autores e alguma da sua biografia - dando assim a conhecer, sucintamente, o contexto em que o texto se inscreve.

Perguntei-lhes: *Já ouviram falar deste poeta?*, Os alunos abanaram a cabeça em sinal de negação. Então escrevi o nome do poeta no quadro. Ao lerem o apelido, surgiram expressões de dúvida, diria até de desconfiança, nos rostos de alguns deles.

Aluno JP: *Professora, o poeta afinal não é português.*

Aluno B: *Com esse apelido não deve ser mesmo português.*

Aluno FC: *A professora é que disse que o poeta era português.*

Expliquei que o poeta Alexandre O'Neill é português, mas descendente de irlandeses. Os alunos esboçaram uma longa exclamação de admiração, alguns abanaram a cabeça em jeito de decepção por não se terem lembrado dessa possibilidade e, assim, dissipadas as dúvidas que porventura havia, perguntei aos alunos o que lhes sugeria o título do texto *Há palavras que nos beijam*. As respostas foram múltiplas:

Aluno A: *Que as palavras se beijam.*

Aluno JG: *Que as palavras têm vida.*

Aproveitei para colocar mais questões a este propósito:

P.E.: *Como é que as palavras se beijam? Como é que têm vida? As palavras não são só palavras?*

As respostas não se fizeram esperar. A título exemplificativo, transcrevo apenas as de dois alunos:

Aluno JP: *Mas, professora, nós fazemos os que quisermos com as palavras. Como concluímos na outra aula, a poesia faz-se de palavras e estas mostram-nos os diferentes olhares que todos temos.*

Aluno JG: *Sim, é isso.*

Os alunos demonstraram com este diálogo que a aula anterior (descrita neste relatório) tinha levantado parte do tal tapete e resgatado alguns fios de confiança para que pudéssemos caminhar sem pressas, sem receios pelos recônditos do ensino da poesia, pois aos termos divagado pela definição de poesia, que se mostrou, peremptoriamente, indefinível, chegou-se àquela outra noção de poesia (*a poesia faz-se de palavras e estas mostram-nos os diferentes olhares que todos temos*) que agradou a todos e passou a ser usada comumente na sala de aula - talvez pela sua natureza arbitrária e feitio de “gaveta” onde há-de caber tudo o que nos fizer sentido.

Foquei a conversa na possível temática do texto, mas os alunos apenas me parafraseavam o título, não saindo daí.

Procedi à leitura em voz alta do poema. Os alunos inferiram imediatamente a temática do texto e mostraram-se entusiasmados por poderem lê-lo, *fruí-lo*, pois disse-lhes para lerem, cada um, uma quadra, pela ordem da disposição da sala. A leitura em voz alta, na sala de aula, é, como referi anteriormente, de extrema importância para que os alunos interiorizem o texto, tornando-o seu, quando o dizem expressivamente para todo o grupo.

Após a leitura expressiva do poema e o sorriso estampado nos rostos dos alunos, lancei a questão que se impunha – *Qual o assunto que nos sugere o texto?* – e a que, todos eles, quiseram responder. O amor – temática transversal à vida – foi conversado nessa e em outras aulas.

Todavia, nessa aula, conversámo-lo apoiando-nos no texto de O'Neill. Os alunos compreenderam a história de amor contada pelo sujeito poético e, a meu pedido, disseram palavras *coloridas* – amor, amizade, árvores, abraços – e *palavras sem cor* – morte, tristeza, maldade – a fim de desvendarem a metáfora presente no verso: *Quando a noite perde o rosto*. A conversa que se seguiu permitiu compreender o carácter intimista associado à palavra noite, tanto que a noite foi conotada com o tempo em que nos sentimos mais sós e por isso fazemos imergir o que temos de mais íntimo, perdendo

assim o nosso rosto. A quadra delimitada por parênteses foi, alegremente, interpretada como sendo um segredo. E foi naquela ambiência que lhes ofereci o momento musical em que as artes se fundem, em que a Mariza canta o poema do O'Neill, ficando assim a última quadra para depois.

Enquanto a voz de Mariza entoava em fado o poema do O'Neill, os alunos ouviam com tanta e tão emotiva atenção que me senti comovida. Alguns alunos seguiam em silêncio o poema cantado, outros cantavam com Mariza ainda que em sussurro e uma aluna deixava que a água tomasse os seus olhos. Um momento arrepiante. Assim que a música terminou, surgiram as vozes dos alunos pedindo para ouvirem o fado outra vez. Concedi-lhes mais um momento, mas desta feita disse-lhes que os que quisessem poderiam acompanhar Mariza cantando o poema. Alguns cantarolaram e os outros seguiram os versos no papel, balanceando-se ao ritmo da música.

Com o desfrute de tal momento, reconduzi-os à última quadra que ainda não tínhamos conversado. Concluímos, então, que, quando amamos alguém, esse amor pode ultrapassar tudo, inclusive a morte. A palavra morte suscitou, de certa forma, uma reacção inesperada de um aluno, porque assumi que, apesar do seu significado, eu gosto dessa palavra, porque rima com ..., e aqui pedi aos alunos para me dizerem com que palavras rima a palavra morte – forte, corte, norte. As palavras fizeram-se ouvir e esse aluno afirmou que não gostava da palavra morte; então, ajudei-o a concluir que nem todos gostamos das mesmas coisas, pois *todos temos diferentes olhares*.

Percebi, antes desta conversa, que alguns alunos sorriram, envergonhados, quando se leu a palavra «amantes». Aproveitei, depois, para os questionar sobre o significado da palavra: um dos alunos, sem hesitar e sem colocar o dedo no ar, disse: *Os amantes são pessoas que amam*; percebi que os alunos começavam pouco a pouco, verso a verso, a despirem-se de preconceitos relativos às palavras, deixando que estas, além da sua polissemia, se desenhassem no seu sentido mais puro.

Convidei os alunos a “olhar” o sentimento de que fala o texto sob outras valências, dito de outro modo, entendido que o texto nos fala de uma história de amor, pedi-lhes outras histórias em que o amor também estivesse presente. A conversa seguiu-se pelo amor entre pais e filhos, entre amigos, entre namorados e também pelo amor pela natureza. Apelei ao amor como forma de respeito pelas diferenças, como forma de

consciência cívica e ecológica, como forma de vida, atendendo ao seu carácter individual e indemne de se ser humano.

Com toda a conversa que se gerou, propus aos alunos que escrevessem um texto sobre o amor, estruturado em quadras e com recurso à rima, pois percebi que os textos com rima lhes sabem mais a poesia. Por isso, quis dar-lhes a oportunidade de experimentarem a construção da rima com sentido. Reuni a turma em grupos de dois, sendo um grupo de três, e dei-lhes tempo para o trabalho oficial.

Durante o momento da produção de textos, apoiei os grupos mostrando-me muito atenta aos seus textos e à sua postura de trabalho de equipa. Motivei os alunos para a escrita do primeiro verso dizendo-lhes que depois desse verso os outros seguir-se-iam.

Quando dei por terminado o momento da escrita, pedi aos grupos de trabalho para lerem os seus textos, para que pudessem partilhar uns com os outros os seus *olhares* sobre o amor. Desta vez não ofereceram resistência. Estabelecemos uma ordem de apresentação e todos os grupos se levantaram e leram os seus textos de frente para a turma, dando a todos a alegria da partilha.

Esta sessão demonstrou-se muito bem conseguida, visto que os alunos começaram a entender o texto poético como objecto artístico e, por isso, a olhar o seu cariz polissémico tentando descobrir nos seus meandros a mensagem veiculada. Começaram também a perceber que é conversando o texto que o entendemos melhor, que o tornamos, de certa forma, nosso, que nos apropriamos dele e o cruzamos com as experiências que temos e isso são consequências do desenvolvimento da *competência comunicativa* que começou a dar os primeiros passos naquela sala de aula. E o assunto da conversa passou a ser redigido, acto este que começou também a ser aceite com leveza e harmonia, assim com a sua partilha com o grande grupo⁸.

⁸ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 3.

3. Descrição reflexiva – Aula *E tudo era possível*⁹

Esta sessão coincidiu com as comemorações do Dia da Criança, e, como os alunos já se encontravam mais receptivos e com o tal *entusiasmo* em relação aos textos poéticos, arrisquei Ruy Belo, com o seu soneto *E tudo era possível*.

Conduzi a interacção inicial para a valoração de ser-se criança, conversando os direitos e os deveres que se destinam à mesma e o distinto facto de vários escritores escreverem sobre a sua infância. Depois de dizer aos alunos que o texto que lhes levava era de um escritor português, Ruy Belo, e dando-lhes a conhecer alguns factos biográficos deste autor, adiantei-lhes o título do texto *E tudo era possível*. Questionei os alunos sobre as temáticas possíveis do texto. Os alunos sugeriram vários temas, sendo que a maioria insistiu na temática do amor, justificando que tínhamos visto com o texto anterior que o amor vencia tudo. Lembrei-lhe então os versos que os levava a tecerem tal afirmação - *Ao silêncio dos amantes/Abraçados contra a morte* (Alexandre O'Neill). Os sorrisos vestiram os seus rostos como que a concordarem comigo.

Seguidamente à actividade de pré-leitura, realizei a leitura expressiva do poema e os alunos, que se mostravam empolgados e ansiosos enquanto eu lia, disponibilizaram-se imediatamente para procederem à leitura expressiva também. Começava-se a notar um cuidado especial na leitura em voz alta, dando expressividade aos versos, respeitando o ritmo poético do texto, projectando a voz em sinal de confiança, entoando as estrofes conforme as sentiam. O texto foi lido tantas vezes quantas as vozes que se queriam fazer ouvir na sala. Todos os alunos o leram.

Questionei-os sobre o que lhes sugeria tal texto. Os alunos falaram do *poder duma criança*, do tempo de se ser criança, da saudade que os adultos têm do tempo em que foram crianças. Conversámos o texto tendo em conta os versos, revelados um a um. Descobrimos o lugar dos sonhos na infância e confessei-lhes que, se perguntassem aos seus pais e/ou aos seus avós pelos seus sonhos, estes talvez dissessem que muitos deles se perderam durante o seu crescimento e que tinham mais sonhos quando eram crianças. Expliquei-lhes que é um processo normal, intrínseco à vida, mas que não é por irmos perdendo sonhos que temos de perder o *entusiasmo*. Revelei-lhes que o que me parece que devemos fazer quando perdemos sonhos é irmos sonhando mais, conquistando

⁹ Texto em anexo – Anexo 4.

novos sonhos, mesmo que sejam só sonhos e que não haja possibilidade de concretização imediata. É um dever sonhar para que tenhamos algo, aliado à necessidade e à obrigatoriedade, para nos levantarmos da cama todos os dias da nossa vida. Os alunos anuíram de tal forma que contaram dos sonhos que sabiam que os pais/avós tiveram e que não chegaram a realizar-se, contaram dos sonhos que se realizaram, e daqueles que estão em vias de se realizar. Depois falaram dos seus sonhos, daqueles que lhes diziam directamente respeito, daqueles que eles queriam que se realizassem e daqueles que eles trabalhavam para que se realizassem. Não me espantei com os sonhos do fantástico, os sonhos do maravilhoso e os sonhos do que se quer ser quando se for grande; afinal, estava a falar dos sonhos de crianças com elas próprias. E embora percebessem que muitos dos sonhos eram apenas isso, contavam os seus sonhos como se a realização deles fosse certeza irrefutável. Não os corrigi, não lhes cortei as asas, alimentei-lhes o direito e o dever de sonhar, conversando sobre os sonhos como sonhadores, usando o verso emblemático de António Gedeão *O sonho comanda a vida*, para que percebessem que é importante sonhar, porque é o sonho que nos faz caminhar. Os alunos terão muito tempo para se consternarem à evidência de que alguns sonhos não passam disso mesmo, e a minha pretensão é que, mesmo que se consternem à frustração de um sonho não realizado, sonhem outros sonhos sem medos nem reservas.

Após todos os alunos terem concluído que o sujeito poético demonstra saudade dos tempos da sua infância e terem feito o paralelo entre o que o sujeito poético sente e o que sabem que os adultos que os rodeiam sentem em relação à infância, após perceber que todos os alunos conseguiram entrar nos meandros do texto poético, interiorizando as ideias e dando-lhes as suas leituras, expondo-as nas situações dialógicas criadas, convidei-os a olhar para a estrutura do texto. *Duas quadras e dois tercetos* – surgiram logo algumas vozes. Assenti. De facto, o texto poético está estruturado em duas quadras seguidas de dois tercetos, e depois de pedir para me dizerem a definição de quadra e de terceto, perguntei-lhes se já tinham visto semelhante estrutura. Alguns alunos responderam que sim. Seguidamente a informar os alunos de que aquela estrutura tem uma designação, questionei-os acerca da sua denominação. Os alunos não a sabiam; portanto, disse-lhes que se tratava de um soneto e depois escrevi no quadro: *A estrutura designa-se por soneto. Um soneto é composto por duas quadras seguidas de dois tercetos*. Pedi depois aos alunos para também registarem nos seus cadernos diários essa definição.

Depois do registo feito, convidei os alunos a escreverem os seus sonetos, a pares, sendo que um grupo ficaria com três elementos. Desta feita, pretendi que os grupos escolhessem, de entre duas ideias, apenas uma para redigirem o soneto: ou escreviam contando o porquê de ser bom ser-se criança ou escreviam explicando como é ser-se criança. Quis dar-lhes a oportunidade de escolherem de entre duas vertentes passíveis de serem escritas segundo a temática conversada, para que interiorizassem que sobre um texto e/ou uma conversa podemos, seguidamente, tomar o seu assunto para a escrita sob os mais diversos ângulos, respeitando o seu sentido, tornando a escrita um objecto lógico e coerente com a sequência didáctica da sessão.

Os grupos percorreram caminho, delinearam-no em duas quadras e dois tercetos, pisaram descalços a alegria de ser-se criança e saltaram sobre as pedras do jeito de se ser criança. Os grupos aventuraram-se, ignoraram os atalhos, dificultaram os acessos do caminho com o querer imenso que as rimas acontecessem, como no texto do Ruy Belo. Foram bem-sucedidos na ousadia, que despendeu mais tempo que o previsto; porém, o arrojo de tal querer justificava o emprego de mais tempo para a realização da actividade.

Assim que os grupos terminaram os seus textos, quiseram partilhá-los entre todos. Estava banido o receio da partilha dos textos, e senti que aquela batalha estava ganha: os alunos ganharam confiança em si próprios e, além de perderem o medo de mostrar o que fizeram, começavam a adquirir o gosto pela partilha. Notou-se novamente o cuidado com a leitura expressiva, demonstrando também cuidado na divisão das estrofes pelos elementos do grupo, de modo a que todos lessem equitativamente¹⁰.

4. Descrição reflexiva – Aula *Carta para Josefa, minha avó*¹¹

A sessão seguinte surgiu na sequência da descrita anteriormente, com o propósito de partilhar com os alunos um texto lindíssimo de José Saramago, um texto em prosa poética. Um texto que levei para a sala com a confiança plena de que os meus alunos o iriam perceber. Pretendi, com esta sessão, que se estendeu em duas sessões, dar

¹⁰ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 5.

¹¹ Texto em anexo – Anexo 6.

a conhecer aos alunos a existência de textos poéticos sem a configuração do verso – a prosa poética.

Mais, quis que os alunos provassem a eles próprios que conseguem ler Saramago, compreender os seus textos e conversar sobre eles. Pretendia reconhecer nos alunos a sua progressão a nível da sua capacidade inferencial, procurando que se recusassem a aceitar o significado literal; reconhecer o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos em termos de adequação ao tema, de linguagem utilizada e de originalidade; e, por último, testar a sua capacidade dialógica, pois disponibilizei uma sessão de hora e meia apenas para a leitura e diálogo do (e com o) texto. A expressão escrita ficou para a sessão do dia seguinte.

Iniciei a sessão conversando com os alunos sobre o texto poético que lemos na sessão anterior, em que chegámos à conclusão que a infância é um tempo que é sentido com saudade por parte dos adultos, para que pudesse estabelecer uma ponte com o texto da sessão planeada para esse dia. Assim, conversámos sobre os mais velhos, os nossos avós, e disse-lhes que o texto que lhes trazia se chamava *Carta para Josefa, minha avó*. Não hesitaram e começaram a dizer que se tratava de uma carta que um neto escreveu à sua avó.

Revelei-lhes que o neto de que falavam era José Saramago, e a maioria dos alunos endireitou as costas, arregalou os olhos e um deles conseguiu expressar, com alguma admiração: *Saramago?* Fiz que sim com a cabeça. O aluno continuou: *Mas Saramago não é só para adultos?* Fiz que não com a cabeça e expliquei-lhes que Saramago escreveu apenas duas obras para crianças, mas alguns dos seus textos para adultos podem igualmente ser lidos por crianças/adolescentes desde que devidamente abordados e conversados. Senti que os alunos ganharam, assim, alguma confiança para receber essa *Carta*.

Distribuí os textos e pedi aos alunos que fizessem uma primeira leitura em silêncio. Depois dessa primeira leitura, realizei a leitura em voz alta do texto e os alunos seguiram-me: eu ia dizendo o nome dos alunos de forma aleatória, de forma a mantê-los atentos, e eles iam lendo o texto. Tal como a leitura em voz alta, a leitura silenciosa torna-se também fundamental em sala de aula, porém em textos mais longos e de mais difícil compreensão. Assim, optei por tal estratégia para que os alunos pudessem

apropriar-se do texto, do seu vocabulário, para depois fazerem a leitura em voz alta de forma mais confiante e ponderada.

A leitura demorou-se, não tanto como a conversa, mas demorou-se, pois que o tempo para que os alunos se apropriassem das palavras, dos sentidos, dos sons era o factor determinante para que conseguissem *entrar* no texto, para que conseguissem conversá-lo, para que conseguissem (con)viver com ele e com as imagens que dele pudessem criar.

A conversa estendeu-se ao longo do texto: numa triangulação dialógica (alunos, texto e professora), revelámos cada frase como se revelássemos ideias nossas; estabelecemos paralelismos entre a avó Josefa e os nossos avós, entre os tempos antigos e os de agora, entre o sujeito poético e nós próprios; recordámos coisas que não entendemos uns nos outros, mas respeitamos; fizemos analogias entre o mundo de ontem e o de hoje, entre os avós de ontem e os de hoje; descobrimos palavras novas em contexto, praticando a competência inferencial; contámos uns com os outros para que o texto nos fizesse sentido. Comovemo-nos juntos ao ler, na verdadeira aceção da palavra, esta bonita carta de amor.

O tempo de que dispus para que se esgotasse o texto na sua plenitude mostrou-se sobremaneira proveitoso, pois consegui, sem pressas, que os alunos se imiscuíssem no texto, sem recearem as palavras desconhecidas, sem recusarem a sua natureza polissémica e intimista. Sem fecharem a *janela*.

Impunha-se a escrita, intrínseca a todas as sequências didáticas que planeei. Porém, fui obrigada a deixá-la para a sessão posterior, pois que o horário escolar do 1º CEB também se estrutura em blocos por áreas. Assim, deixei para o dia seguinte a produção escrita, a realizar no bloco destinado à Língua Portuguesa.

Os alunos denunciaram a falta da produção escrita nessa primeira sessão dedicada ao texto de Saramago, denotando uma certa ânsia por escrever algo relacionado com o texto lido. Desafiei-os, então, na sessão seguinte, a escreverem uma carta a título individual aos seus avós: poderiam escolher se queriam escrever a uma avó ou a um avô. A maioria escolheu escrever a uma das suas avós. Os lápis começaram a marcar o papel, o desenho das letras começou a surgir, as manchas cinzentas começaram a fazer-se notar. Fui estando muito atenta a todos os textos, sempre

disponível para ajudar a construir o texto, a encontrar a palavra certa, a incentivar os alunos a aperfeiçoarem os textos à medida que os iam escrevendo.

Inicialmente, a maioria dos alunos socorreu-se do texto do autor. Começaram com algumas das suas ideias iniciais, mas, depois, ao longo das suas produções, soltaram-se, desprenderam-se das ideias do Saramago e deram a conhecer os seus próprios avós, os reais destinatários de tais cartas. Além de contarem dos afectos que mantêm com os seus avós, das situações que os ligam, do amor que vivem com eles, confessaram, tal como o autor (embora a outro nível), algumas inquietações, algumas perguntas que lhes enchem o pensamento de forma sã.

Os textos escritos foram lidos pelos seus remetentes, pois que são cartas, e nelas as letras surgem inflamadas de alma e desenhadas com poesia. Os textos lidos foram comoventes: emocionámo-nos uns com os outros. O momento de partilha de textos tão belos e tão bem lidos denunciou-me a certeza de que o meu dever estava a ser cumprido, de que todo o plano que ponderei e implementei abriu caminho para que os alunos fossem leitores proficientes e selectivos, cidadãos conscientes, críticos e fluentes na sua escrita¹².

¹² Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 7.

2.2.2 Plano de Acção implementado no 2º CEB

1. Descrição reflexiva – Aula *Os Embeijados*¹³

A sessão que se segue descrita reflexivamente remete para a minha primeira aula nesta turma do 2º CEB. Precisamente por ser a primeira aula, tentei que a temática da aula estivesse muito próxima do que a turma andava a preparar, dito de outro modo, tentei chegar até aos alunos e não fazer acontecer o inverso. Assim, como a turma preparava algumas actividades para celebrar o dia de São Valentim, achei por bem continuar nessa ambiência trazendo para a sala de aula o poema de uma música cantada pelos Clã.

Pretendia, com esta sessão, experimentar os alunos quanto à receptividade do texto poético enquanto *fruição*, procurando que sentissem *entusiasmo* na leitura do texto e que, quando convidados a tal, conseguissem falar do texto, *conversando à mesa como se conversa à toa* (Figueiras, 2013). Delineei também um propósito em relação à escrita, propósito esse que se prendeu com a redacção de um texto estruturado em quadras acerca da temática conversada.

Iniciei a sessão conversando com os alunos sobre o dia de São Valentim, que se avizinhava e para o qual preparavam algumas actividades transdisciplinares, tentando que a conversa nos levasse espontaneamente à temática do amor, temática essa que apareceu naturalmente, tendo convidado os alunos a divagarem sobre os vários tipos de amor.

Contei aos alunos, no seguimento da nossa conversa, que encontrei uma história de amor que gostava de partilhar com eles, história essa que se apresentava escrita em forma de poema com o título de *Os Embeijados*, de Regina Guimarães. Perguntei-lhes que tipo de amor lhes sugeria tal título. A turma não reagia. Dei algumas pistas no sentido de os motivar para a descoberta e os alunos, confusos, esforçavam-se por responder: falaram tanto do *amor dos amigos* como do *amor dos namorados*.

¹³ Texto em anexo – Anexo 8.

Concluí a actividade de pré-leitura passando a fazer a leitura expressiva do texto, depois de ter distribuído os textos aos alunos. Enquanto fazia a leitura expressiva de *Os Embeijados*, conseguia ver os sorrisos iluminarem os rostos confusos dos alunos, conseguia ouvir os sons dos risos que se faziam desenhar ecoando na sala, conseguia, verso a verso, ir conquistando a atenção e a alegria da turma. Quando terminei, os alunos mostravam-se encantados.

Os alunos fizeram também eles a leitura do texto, e aqui as diferenças foram evidentes entre os alunos que liam muito expressivamente e os alunos que liam com francas dificuldades tanto de projecção de voz como de entoação dos versos. Valorizei a participação de todos: a primeira aula é fulcral para a construção da confiança e por isso quis que todos os alunos, os que liam bem e os que liam menos bem, se sentissem motivados para continuar a ler, quis levantar uma ponta do tapete para que o fio de confiança fosse resgatado. Penso que consegui.

De seguida, propus-lhes que falássemos do texto, conduzindo a conversa para a questão das diferenças de cada um de nós e o quanto isso é irrelevante para quem nos ama. Lancei algumas questões; cada vez mais vozes iam-se chegando à conversa. Esta fluía, os alunos começavam a sentir a sua opinião respeitada. Desvendei aos alunos que este poema de Regina Guimarães foi musicado pelos Clã, na voz de Manuela Azevedo, e que iríamos ouvir a música como banda sonora de um vídeo do famoso actor Charlie Chaplin.

Aquando do visionamento do vídeo e da audição da música, os alunos divertiram-se a tentar perceber a história apresentada em cinema mudo e a acompanharem a canção fazendo uso das fotocópias que estavam dispostas nas mesas com a letra da canção. Depois, os alunos pediram para ver outra vez o vídeo. Consenti, pois previ isso mesmo, tanto para que os alunos se apropriassem de mais elementos da história como pela oportunidade de ter em sala de aula um momento de rara beleza do cinema a preto e branco.

Os alunos estavam alegres com a música e com algumas dúvidas sobre o filme. Então tentámos narrá-lo, fizemos a narrativa oral da história, que os alunos definiram usando a expressão que usei inicialmente: uma história de amor. Em grande grupo, conversámos acerca dos pontos comuns entre a letra da canção e o vídeo e os alunos concluíram peremptoriamente que, *quando se ama, não importa que se seja feio ou*

bonito, cego ou surdo, não importa nada; então insisti na ideia de que o que é feio para um pode não o ser para outro. Os alunos concordaram evidenciando a consciência de que todos temos opiniões e gostos diferentes. Então aproveitei para rematar:

– Todos temos diferentes gostos, diferentes opiniões, não é verdade? Com os textos e as palavras é a mesma coisa: há textos de que gostamos e dos quais os nossos colegas não gostam e o contrário, o que não quer dizer que estejamos errados ou certos. Não se trata de estar errado ou certo, trata-se de sermos diferentes e de nos respeitarmos uns aos outros. Eu posso gostar de algo ou de alguém que para outra pessoa seja feio e não é por isso que devo de achar que estou errada ou que essa pessoa esteja errada. Eu gosto e pronto. Não me importa se essa pessoa é feia ou bonita, o que me interessa é gostar dela e que ela esteja bem. É assim que deve ser tanto aqui como em qualquer outra parte do mundo, não acham?

Os alunos, pensativos, faziam que sim com a cabeça. O silêncio alegre tornara-se convidativo para lhes propor um trabalho escrito individual: tinham de me dizer o que era para eles o amor em versos, com ou sem rimas, com ou sem palavras, brinquei eu. E eles perceberam.

O ambiente de escrita mostrou-se complicado de construir; notei uma certa relutância no que concerne à escrita em si - o medo dos erros, as palavras que não se faziam chegar, a ideia do que é o amor que desaparecia de entre os dedos quando minutos antes se fazia ecoar na sala de aula.

Dois ou três alunos abriram caminho, fizeram-se à estrada, mas o resto da turma travava uma batalha com o papel em branco. Maldiziam, entredentes, as rimas e os versos e então fui-lhes dando pistas. Assim, quase à força, começaram a chegar os primeiros versos, depois deixaram que o lápis vencesse o branco do papel e que o cinzento singrasse na batalha. Declarei-os vencedores, e eles sorriram. Tinham ultrapassado o medo do erro e tinham escrito o amor pela mão dos versos fazendo das rimas suas amigas. Os rostos zangados do começo estavam agora iluminados pelo triunfo e eu, comovida, agradei-lhes a persistência e a não desistência, sempre alertando que amanhã será sempre melhor, desde que não percam o *entusiasmo* que tinham ganhado naquela batalha.

Avançamos para a partilha dos textos e aqui pensava eu que iria haver alguma resistência, mas o momento empolgante da batalha que travaram foi tal que os levou a partilharem os seus textos alegremente, como exibição do seu triunfo.

Tal aula mostrou-se sobremaneira relevante para a auspiciosa continuação de todo o plano de acção, pois nesta aula os alunos interiorizaram tanto o *entusiasmo* na leitura e na *fruição* do texto como venceram a batalha da folha em branco fazendo com que dos textos em verso se fizessem ouvir cânticos de amor¹⁴.

2. Descrição reflexiva – Aula *Poetas*¹⁵

No que concerne à sessão de os *Poetas*, pretendi que os alunos olhassem a poesia tentando defini-la, tentando encontrar neles o gosto pelo texto poético e pelo ser poético, fazendo com que a leitura e a escrita se mostrassem profícuas na educação dos seus gostos e na consciencialização da língua enquanto objecto artístico e passível de ser *fruído*.

Comecei a aula perguntando aos alunos o que era para eles a poesia. As respostas, muito sumidas, fizeram-se sentir confusas e o receio de dizer algum disparate ocupou-se da turma. Insisti na questão de uma outra forma pedindo-lhes para me dizerem a quem costumamos chamar de poeta. Os alunos não hesitaram: *poetas são aqueles que escrevem os poemas*. Então confundi-os: *Só aqueles que escrevem os poemas? Não podemos ser poetas sem escrever, sem cantar, sem desenhar?* A turma admirou-se com tal interrogação. Tentei que os alunos percebessem que os poetas podem fazer poesia sem escrever, sem cantar, sem desenhar, que os poetas podemos ser todos nós se nos esforçarmos por olhar o lado “bonito”, o lado puro da nossa existência - a nossa *janela aberta para o mundo* dos olhares e das vivências -, e assim podemos conversar em voz alta ou em silêncio.

Na sequência de tal conversa, um aluno sugeriu: *Então todos podemos ter alma de poeta*. Disse-lhe que sim, concordei com ele, toda a turma concordou. Naquele momento, os alunos começaram a guardar a poesia num cantinho especial. Toda esta conversa tinha em vista a abordagem ao texto de Florbela Espanca, poeta que lhes apresentei numa sucinta biografia.

¹⁴ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 9.

¹⁵ Texto em anexo – Anexo 10.

Realizei a leitura expressiva do texto *Poetas*, enquanto os alunos a seguiam, verso a verso, na folha que lhes distribuí. O momento tornara-se quase encantatório, pois senti que os alunos começavam a dar sinais de que gostavam muito que se lesse para eles, que se lesse poesia para eles. Quando terminei e pedi que fizessem eles mesmos a leitura do texto, o *entusiasmo* foi tal que poderíamos ter ficado ali o dia todo a degustar o texto. Os alunos leram-no, de forma aleatória, dito de outro modo, no decorrer da leitura do texto fui escolhendo qual o aluno a ler (assim toda a turma se mostrava atenta).

Aquando do término do momento de leitura, perguntei-lhes o que lhes sugeria o poema. As respostas ganhavam força. Desprendidos do medo do disparate, do medo do erro, do medo de tudo o mais, arrumaram os constrangimentos e, assim, apareceu a ideia do texto que lhes chegou – *há momentos na vida em que sentimos que ninguém nos entende*. Os alunos sentiram-se próximos da ideia veiculada pelo texto, sentiram que muitas vezes também não são compreendidos; conversámos sobre isso, sobre cada verso, sobre o que é ser sensível, sobre a noite – como recôndito sensível, sobre o poema da Florbela que nos falava dos poetas e que às tantas falava tanto de nós. Chegámos, assim, à conclusão de que também somos poetas. E nessa ambiência propus-lhes um momento musical, dizendo-lhes que gosto muito quando as artes se fundem.

Os alunos, muito atentos e surpreendidos, deixaram-se descontraír quando, na voz de Mariza, o poema *Poetas* dava cor à nossa sala. Estava com receio de que os alunos não se mostrassem muito alegres devido ao género musical; porém, foi uma enorme surpresa perceber que os alunos gostaram do texto cantado em fado, das sonoridades da guitarra portuguesa e pediram para ouvir mais uma vez. Consenti. O momento foi de fado, foi de emoção, foi de poesia.

Quando a música terminou, tentando não quebrar o momento intimista, propus-lhes que escrevessem um texto acerca do que era para eles a poesia, pois percebi que o texto, a conversa e a música lhes tinham dado ideias do que era a poesia, apesar de saberem de antemão que não há uma definição única e irrefutável para a expressão do inefável – a poesia.

O texto sobre a (in)definição de poesia poderia ser estruturado como lhes fizesse sentido – verso livre, quadras, dísticos...; poderiam recorrer à rima, e os grupos de

trabalho, a pares, tinham de se esforçar para dar ideias uns aos outros de modo a que o texto tanto agradasse a um como a outro.

O momento de escrita mostrou-se mais solto e a construção dos textos fluía, apesar de em dois grupos ser chamada quando um dos elementos do grupo, nas discussões sobre qual a palavra a escrever, se mostrava de tal forma irredutível que amuava ou não se esforçava por compreender o colega. Aí conduzi os grupos à conversa, tentando fazer com que todos os elementos percebessem que o objectivo, além de comum, se prendia com as opiniões deles próprios e, como tal, tinham de se respeitar mutuamente tentando que o trabalho, neste caso o texto, fizesse jus aos dois elementos. Os alunos perceberam e tentaram encontrar um ponto de equilíbrio em que os contributos fossem mútuos e o texto fizesse sentido.

Depois de dar por terminada a produção escrita dos textos, convidei-os a partilharem os mesmos de modo a todos podermos ouvir as possíveis definições de poesia. Não houve qualquer relutância na partilha e percebi que não só a sessão tinha sido bem conseguida na ideia do que era a poesia como muitos dos medos que os alunos tinham começavam a ser vencidos de forma persistente e arrebatadora; por isso lhes agradei e lhes valorizei a participação¹⁶.

3. Descrição reflexiva – Aula *Coisas, Pequenas Coisas e Liberdade*¹⁷

A seguinte sessão teve como principal propósito levar os alunos a compreenderem que a poesia pode ser feita de aspectos, factos e sentimentos múltiplos, ou seja, a poesia não nos chega só como tristeza ou como lamento, chega-nos também com a sublimidade de que são feitas as coisas boas.

Comecei então a conversa tomando como assunto a aula descrita anteriormente, em que falámos de poesia e de poetas. Assim, conduzi a conversa de forma a chegarmos ao conteúdo da poesia, ou seja, quis saber do que é que nos fala a poesia no entender dos alunos. E os alunos fizeram-se ouvir. Mostraram-se menos confusos do que na aula anterior. Afirmavam, convictos, que a poesia não se fazia só de tristeza nem só de

¹⁶ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 11.

¹⁷ Textos em anexo – Anexo 12.

alegria. E então falámos da poesia que não advém da *inspiração* nem vive agraçada no pedestal dos *seres superiores*, falámos da poesia como poetas que desde a primeira aula nos assumimos. Assim, a poesia passou a ser entendida como nossa, como parte de nós.

Segui para a leitura do texto de Fernando Namora – *Coisas, Pequenas Coisas*, para lhes tentar confirmar a ideia de que tudo tem poesia - só depende da maneira como olhamos as coisas, os lugares, os factos. Os alunos seguiam atentamente a leitura; depois quiseram-na fazer também. Todos leram alguns versos: eu escolhia os alunos a ler, aleatoriamente, para que se mostrassem todos atentos à leitura dos colegas. Notava-se já uma preocupação na projecção de voz e na entoação dos versos por parte de toda a turma. Elogiei as francas melhorias obtidas na leitura apesar de ter feito também alguns reparos com a salvaguarda de que estes são sempre precisos para podermos melhorar.

Conversámos de seguida o assunto do texto, conversámo-lo de forma a entendermos a ideia veiculada pelo sujeito poético, percebemos que de tudo podemos fazer poesia e que até das *coisas fracas* podem ser feitos poemas. Os alunos sentiram-se mais poetas, mais capazes de desenharem letras porque sentiram que o mote para os poemas pode estar mesmo à sua frente, ao seu lado, de outro modo, logo ali. Bastava que olhassem as coisas com outro olhar, o olhar mais próprio e, por isso, mais demorado.

Dei oportunidade aos alunos para que dissessem o que, enquanto poetas, poderiam melhorar, dito de outro modo, pedi-lhes que, à semelhança do texto lido, dessem exemplos de coisas a que pudessem dar vida, pois já tinham descoberto o *segredo*. As respostas não tardaram: os alunos dariam vida *às pedras, às flores murchas, às formigas pisadas pelas pessoas e às pessoas tristes*.

No decorrer da conversa, convidei-os a ouvir mais um texto, desta vez, *Liberdade*, de Sophia de Mello Breyner Andersen, poeta de quem falei brevemente em termos biográficos, pois a sua obra, de beleza indiscutível, é-lhes próxima. Os alunos ouviram o texto muito atentos, e depois pedi-lhes para o lerem em silêncio, para que pudessem interiorizar as palavras e a mensagem do sujeito poético.

Conversámos sobre a *Liberdade*. Os alunos renovaram a certeza de que a poesia nos pode falar de tudo. Os alunos compreenderam que a poesia se faz de palavras e que estas podem ter múltiplos sentidos, dado o seu carácter polissémico.

Propus aos alunos que escrevessem um texto em verso, onde contassem do que nos fala a poesia. Poderiam estruturá-lo como quisessem, mas teriam de o fazer individualmente aliando o sentido estético ao cuidado na escolha das palavras. Os alunos perceberam. Fizeram-se à estrada sinuosa do poema. Conquistado o primeiro verso, deixaram-se levar pelo ritmo que lhes pediam tais imagens. Deixaram-se ir, não resignados, mas embalados pela degustação da alegria que provinha das conquistas dos versos escritos. A mancha cinzenta ganhava assim forma: a mancha cinzenta do lado esquerdo da folha sobrepunha-se imponente à mancha branca do lado direito. A imponência mostrava-se directamente proporcional ao *entusiasmo* vivido e exteriorizado pelos alunos na fase da escrita.

Segui todos os textos de perto: lia-os quando os alunos me pediam, fazia-lhes reparos quando me parecia necessário e dava-lhes sugestões quando o lápis teimava em não sair do mesmo sítio. Quando todos terminaram – uns com mais versos que os outros, uns com mais poesia que os outros, uns com mais versos e menos poesia e outros com mais poesia e menos versos e outros de outro modo, de outro jeito, encontrando o lugar da poesia nos seus textos, encontrados pelo lugar da poesia nos seus textos – pedi-lhes para que os partilhassem. Levantaram-se, um a um, e leram-nos com laivos de vaidade tanto por também eles escreverem textos passíveis de serem lidos como por sentirem que de texto para texto as ideias se mostravam mais e melhores e os versos fluíam sem medo da página em branco. A leitura foi entusiástica, e os textos foram aplaudidos. Agradei-lhes o momento¹⁸.

4. Descrição reflexiva – Aula *Cão como nós*

A seguinte sessão seria o culminar de várias sessões dedicadas, parcialmente, à leitura integral da obra *Cão como Nós*, de Manuel Alegre. Pretendi perceber se os alunos estariam a compreender o livro, que começou a ser lido por mim nos últimos dez minutos de cada aula, desde o início da prática pedagógica, para que se pudesse fazer a leitura integral de um texto em sala de aula, com vista à *fruição* e à oportunidade de ouvirem ler um texto e de o acompanharem de aula para aula.

¹⁸ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 13.

Durante os vários dez minutos em que lia o texto, os alunos tentaram perceber a história e notaram, nos primeiros dez minutos, as diferenças de registo do narrador dos capítulos ímpares para os pares. Os momentos de leitura em voz alta feita por mim no fim das sessões eram esperados pelos alunos com alguma curiosidade, pois tentavam antecipar o texto, a história, a trama, e houve alguns alunos que procuraram o livro na biblioteca da escola para poderem descobrir o que viria a seguir... sem sucesso. Não existia este livro da escola.

A leitura do *Cão como Nós* trazia *entusiasmo* à turma e na sessão, que pretendo descrever reflexivamente, comecei com a leitura de mais dois capítulos. Os alunos estranharam, mas não se opuseram. Depois falámos sobre o lido, como em todas as outras aulas, tentando construir mais um andar da história. No seguimento da conversa, questionei-os sobre qual o sentimento mais presente nos capítulos que tínhamos lido até ali. As respostas em uníssono soaram: *O amor*. Sim, tinham razão. Porém, onde eu queria chegar era à temática da saudade; então prossegui a conversa conduzindo-a para esse sentimento tão português. Os alunos perceberam que o amor estava intrínseco à saudade, e que o texto vertia saudade, pois, se o narrador não tivesse saudade do seu *Cão*, não lhe tinha escrito tal diário de amor.

Com a turma em harmonia a conversar sobre a temática da saudade, propus-lhes que escrevessem um texto sobre a saudade. O texto estruturado em verso poderia ter ou não rima, poderia ter ou não mais do que uma estrofe, porém teria de ser desenhado individualmente.

Os alunos, peremptórios, seguraram o lápis e, como se já tivessem muito para escrever, como se já tivessem perdido muito tempo à conversa, desdobraram-se em versos. Desta feita, não houve bloqueios: sabiam de quem ou do que é que tinham saudades, sabiam o que é que era a saudade porque a sentiam também, queriam escrevê-la, transpô-la em verso para o papel. E assim foi.

Os textos escritos revelaram melhorias significativas. Os versos, ainda que soltos, estavam encadeados uns nos outros; as palavras, obedecendo a um critério de escolha cuidado, evidenciavam-se mais apetecíveis de ler e as letras desenhadas sublinhavam o encanto que os alunos sentiam na escrita.

Convidei-os a partilhar os textos. As leituras expressivas respeitaram a beleza dos textos, havia toda uma consonância na sala de aula: os alunos mostravam-se satisfeitos com os seus textos e com os textos dos colegas. Fora banido o receio da escrita, o medo do erro e a vergonha da leitura em voz alta.

A sessão demonstrou-se francamente bem conseguida, pois toda a conversa com os alunos e a beleza dos seus textos mostraram o quão estavam por dentro do texto que, apenas lido por mim, nos findos dez minutos das aulas, e conversado levemente com eles, fez com que enraizassem a história e a sentissem como sua, pois a saudade é sempre muito nossa, muito de quem a sente. E não houve qualquer dúvida de que este texto é poesia, que se enquadra na excelência da prosa poética. Recuperando as palavras de Torrado, *toda a boa prosa tem poesia dentro*, e, com efeito, os alunos interiorizaram de tal forma esta premissa que, além de assim entender justificada a inserção da obra *Cão como Nós* na sequência didáctica, este texto foi recebido com a chancela de que a sua partilha fez sentido¹⁹.

¹⁹ Em anexo, apresento alguns textos elaborados pelos alunos – Anexo 14.

3. Reflexão Global

Com a presente reflexão, pretendo tecer algumas considerações finais em relação à metodologia investigação-acção que adoptei em contexto de PES, tendo em conta, especificamente, a índole reflexiva do plano de acção implementado tanto a nível do 1º CEB como do 2º CEB.

Começo por valorar a metodologia escolhida, uma vez que, fazendo uso da mesma, percebi que a prática docente pode ter melhorias substanciais, sendo estas sentidas, principalmente, pelos alunos. Dito de outro modo, o uso de tal metodologia contribui para tornar mais profícuo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor repensar e aperfeiçoar o seu desempenho profissional e as suas práticas lectivas, o que trará, inevitavelmente, consequências positivas em termos de aprendizagem dos seus alunos.

Em contexto de PES, com a observação das práticas docentes nas diferentes turmas dos dois ciclos, e com o auxílio das notas de campo, consegui estruturar o plano de acção anteriormente descrito de forma reflexiva, plano esse que se evidenciou extremamente proveitoso para o desenvolvimento da competência leitora, comunicativa e textual de todos os alunos – quer na turma do 1º Ciclo quer na do 2º Ciclo.

Os textos, criteriosamente seleccionados e distintos, revelaram-se bons motes para que as situações dialógicas se estabelecessem com sentido, sendo também convidativos para se ir mais longe, para se ir além dos textos, pois que os textos poéticos, tal como os concebo, são a *janela* e, quando esta é aberta (quando o professor leva textos poéticos para a sala de aula), os alunos podem conversar o *mundo*, porque se sentem persuadidos a ir além do texto, a ver o lado de lá da *janela*.

Tais textos escolhidos e partilhados foram enquadrados nas sequências didácticas com uma lógica de progressiva complexidade, ou seja, para as primeiras aulas selecionei textos mais próximos da linguagem comum, para que os alunos contrariassem a ideia que tinham da poesia e pudessem construir uma relação harmoniosa com a mesma.

Ao longo das sessões, e com os alunos a cimentarem com alegria a relação com a poesia, pude partilhar com eles textos mais complexos, com um léxico mais elevado, com o uso de recursos mais difíceis a nível da compreensão e os alunos revelaram-se cada vez mais exímios nas suas competências compreensiva e comunicativa, pois expressavam-se *sobre* o texto de modo cada mais pertinente, demonstrando dessa forma o desenvolvimento progressivo da consciência interpretativa.

Apesar de o plano de acção ter estado sempre estruturado com os textos e as suas sequências didácticas, sempre esteve em aberto, pelo seu carácter flexível, a quaisquer mudanças que porventura pudessem ocorrer, pois jamais levaria um texto que seleccionei se não sentisse que os alunos estavam preparados para o conversarem até esgotar todas as possibilidades interpretativas. Por isso mesmo, os textos mais complexos foram partilhados com as turmas porque estas desenvolveram uma excelente progressão a nível da compreensão de leitura, da *competência comunicativa* e da produção escrita, educando e apurando, assim, o seu sentido crítico e estético, sem deixarem de evidenciar uma apetência especial para a leitura de textos literários, especialmente, de poesia.

De notar que também as abordagens aos textos se mostraram precisas e relevantes, pois além da educação do gosto pela leitura, também induzi os alunos a partilharem as suas opiniões, procurando criar situações dialógicas profícuas e fomentando o respeito entre eles em prol de uma consciência cívica atenta. Tais abordagens tiveram como método o *discurso conversacional*, que se mostrou adequado ao contexto sala de aula, pois fez com que os alunos banissem os receios de expressar as suas opiniões, os seus *olhares*, e se soltassem de tal forma que passaram a tomar iniciativa em muitas das questões conversadas. Por via deste *discurso*, também fiz uso rigoroso dos termos científicos relativos à estrutura formal do texto poético, mas, ao invés de planificar uma sessão para explicitar tradicionalmente tais conceitos – estrofe, verso, tipos de rima, etc - dava-os a conhecer, em todas as sessões, nas situações dialógicas sobre os textos. Assim, os alunos aprendiam os termos de forma natural, percebiam-nos e usavam-nos espontaneamente quando se referiam a aspectos estruturais dos textos poéticos, tais como: sujeito poético, verso, estrofe, quadra, terceto, dístico.

A poesia, posso dizê-lo, convictamente, é o *veículo* do gosto pela leitura, do desbloqueio na escrita e da educação tanto na formação escolar como na formação

peçoal de cada indivíduo. Assim, ensinar os alunos, educar os alunos a (con)viver com a poesia tornou-se fundamental tanto para a sua competência proficiente da língua como para o desenvolvimento da sua consciência crítica e cívica. Tal desígnio fez-se demonstrar ao longo das sessões dos dois ciclos em que os alunos, além de perderem o medo de conversar sobre o texto, de conversar sobre o *mundo*, de escrever através do texto, de escrever através do *mundo*, respeitavam a vez e a opinião de cada colega, respeitavam a vez e o texto de cada colega. As observações críticas feitas na aula, tanto por mim como por parte dos alunos, foram reaprendidas, passaram a ter um propósito – o de melhorar.

A escrita de poesia pelos alunos também se mostrou um desafio de resolução trabalhosa, pois as suas práticas de escrita estavam muito centradas na “ditadura” do erro, dito de outro modo, os alunos tinham como prática corrente de escrita a de produzirem textos apenas e só para que o professor detectasse erros. Consequentemente, o meu trabalho teve de começar por desmontar essa investida ao erro, fazendo entender aos alunos que o erro é um processo normal e comum ao processo de escrita, e que quanto mais escrevessem menos erros, tanto sintácticos como ortográficos, dariam.

Saliento um dos aspectos do desafio que se mostrou de difícil resolução, especificamente para a turma do 1º CEB: foi o momento da partilha dos textos, pois os alunos não se sentiam confiantes para lerem os seus textos para a turma. Como tal, tentando fomentar o respeito pelos trabalhos uns dos outros, levei-lhes um texto meu para que os alunos sentissem que podiam confiar em mim como eu confiava neles. Com esta estratégia e com a insistência de que todos devemos partilhar o que é nosso para que a relação com os nossos pares se construa com respeito, confiança e cooperação, a turma dispôs-se a percorrer o caminho para que o momento da partilha dos textos fosse uma celebração harmoniosa e alegre, sendo deste modo até à minha última intervenção.

De referir que os textos dos alunos foram sujeitos a um processo de aperfeiçoamento muito ténue, uma vez que o tempo de intervenção prática se revelou sobremaneira limitado para que pudesse coadunar em seis semanas, tanto para um ciclo como para o outro, a construção de uma relação afectiva com a escrita (de tal modo que o medo do erro e a vergonha da partilha desaparecessem da sala de aula) e o desenvolvimento dos textos a partir de um aperfeiçoamento mais demorado. Assim, não tendo tempo para que os alunos aperfeiçoassem todos os textos, assumi esse aspecto

como de menor relevância, pois que a batalha mais complexa estava ganha – os alunos escreviam textos. E esta batalha tornara-se tão verdadeira que o aperfeiçoamento de textos de forma mais exaustiva e demorada poderiam fazê-lo mais tarde, porque naquelas aulas eles tinham ganhado o necessário gosto pela escrita.

Concluo que os alunos das turmas nas quais implementei o meu projecto de intervenção desenvolveram uma apetência especial por textos poéticos, aprendendo a (con)viver com a poesia, com a leitura, com a conversa e com a escrita. Nas duas turmas fui-me apercebendo de um progresso gradual tanto ao nível da leitura em voz alta e suas, consequentes, cambiantes, como ao nível da escrita. Contudo, o progresso mais evidente foi ao nível da competência comunicativa, pois os alunos passaram a expressar-se com maior clareza e rigor.

Resta-me renovar o real valor da poesia, pois os textos poéticos que selecionei e partilhei com os alunos relevaram-se cruciais para todo o desenvolvimento inerente ao ser humano, assim como sublinhar a certeza com que os alunos ficaram: a de que *todos somos poetas*, porque, ao contrário do que António Branco nos diz (“E vou sabendo que não sou poeta, mas estou poeta aqui e ali.”(Branco, 2005: 58)), entendo, e fiz acreditar aos alunos, que somos poetas sim, precisamente por estarmos poetas aqui e ali. Como tal, nos textos que os alunos escreveram, é revelada a mesma ideia: são poetas, porque estiveram poetas aqui e ali.

PARTE II – Experiências de Ensino-Aprendizagem nas PES

1. Práticas de Ensino Supervisionadas nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

A segunda parte do presente relatório prende-se com a apresentação da descrição reflexiva de uma sessão de cada PES do curso de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Assim, apresento cinco aulas, em que uma foi realizada no 1º CEB e as outras quatro no 2º CEB. Estas quatro distinguem-se nas diferentes áreas curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Matemática.

A selecção das cinco sessões teve como propósito demonstrar que, apesar da heterogeneidade dos conteúdos abordados nas diferentes áreas, a metodologia utilizada – sustentada pelo *discurso conversacional* –, isto é, a mesma que alicerçou o projecto de investigação-acção implementado, se revelou igualmente decisiva na aquisição de competências e de aprendizagens significativas para os alunos nessas áreas. Esse foi, pois, o denominador comum ao longo da minha prática.

1.1 Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1 Identificação do contexto e caracterização da turma

A PES do 1º CEB foi realizada, no ano lectivo de 2010/2011, na Escola Básica do 1º CEB da Praceta, em Portalegre, numa turma de 3º ano. Foi nessa turma do 1º Ciclo que implementei o meu projecto de investigação-acção, pelo que a sua caracterização já foi feita anteriormente, no ponto 2 – Metodologia. Importa apenas referir que a turma não demonstrava especial apetência em nenhuma área curricular específica, sendo que os alunos se mostravam atentos, participativos e dispostos à aprendizagem nas diferentes áreas.

1.1.2 Descrição reflexiva de uma aula da PES no 1º CEB

A sessão de Expressão Plástica teve como principal objectivo dar a conhecer aos alunos a obra de Van Gogh e educar-lhes o sentido estético (através da pintura). Assim os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a obra deste pintor, ainda que por meio de uma selecção de imagens do mesmo, de conversar os seus quadros, o seu traço e de experimentar a reprodução de uma imagem usando aguarelas.

Iniciei a sessão dizendo aos alunos o nome do pintor, sem dizer que Van Gogh era pintor. Os alunos pronunciaram-se: alguns, os que tinham ouvido falar desse nome, pensavam que era um escritor ou um músico, depois chegaram à conclusão de que era um pintor, com a minha ajuda. Disse-lhes que iríamos falar da vida de Van Gogh e da sua obra. Para isso, apresentei-lhes uma breve biografia e iniciei a projecção das imagens.

As imagens foram mostradas aos alunos, pela ordem apresentada na planificação²⁰. Mostraram-se excelentes motes de conversa, pois todos os alunos se demonstraram ser participativos, primeiramente respondendo às questões, depois perceberam que poderiam falar do que viam nas imagens, dos elementos das mesmas, das cores que eram utilizadas. Então, deram largas à imaginação e, contentes, revelaram as suas apreciações, o que lhes chamava mais à atenção e o que lhes transmitia tal cor. Assim, estabeleceu-se uma verdadeira conversa acerca das várias imagens, acabando por desinibir os alunos, que se pronunciaram sobre os sentidos estéticos que lhes ofereciam tais pinturas.

Depois de analisarmos também o traço de Van Gogh, que os alunos constatarem nas suas pinturas a óleo, expliquei-lhes que esta tinta é muito densa e por isso as suas obras são feitas usando o ponto e o traço. No seguimento da explicação, convidei os alunos a reproduzirem a última imagem projectada, a qual imprimi e distribuí para que todos pudessem tê-la mesmo à sua frente aquando da sua reprodução.

Revelei aos alunos que iriam pintar a aguarela e portanto não podiam, como Van Gogh, trabalhar o ponto e o traço, mas sim a mancha. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados por poderem pintar e, depois de lhes distribuir o material (papel de

²⁰ Planificação em anexo – Anexo 15.

aguarela, pincéis, recipientes com água e aguarelas), procedi à apresentação de alguns passos prévios a ter em conta quando se trabalha com este tipo de tinta, pois os alunos tinham de, primeiro, molhar os pincéis e depois molhar o papel com estes, para que o papel ficasse húmido de modo a que os pigmentos de cor, quando tocassem o papel, pudessem distribuir-se fluida e harmoniosamente.

Os alunos perceberam as recomendações e dei início aos trabalhos. Enquanto os alunos pintavam, tentando reproduzir a imagem impressa à sua frente, procurei acompanhá-los e ajudá-los dando-lhes algumas indicações sobre como deveriam espalhar a tinta ou secar a parte da folha que tinha água em excesso. Durante a produção artística, os alunos demonstraram um comportamento exemplar, pois, apesar de conversarem uns com os outros sobre as suas obras, não interferiam de forma pejorativa na obra do colega. Desta forma, todos os alunos dançaram os seus pincéis nas folhas brancas e deram-lhes a cor de Van Gogh.

Quando terminaram as suas obras de reprodução da imagem do quadro de Van Gogh, arrumámos os materiais e dispusemos as obras no fundo da sala, todas juntas, no chão para que secassem. Enquanto as mesmas secavam, levantados, conversámos sobre as produções. Os alunos elogiavam as obras dos colegas, demonstrando que compreendiam o esforço que cada um fez para que tal trabalho se realizasse²¹.

Esta sessão revelou-se importante para os alunos no desenvolvimento do seu sentido crítico na apreciação de obras de arte e na construção do seu saber a nível cultural, por via do *discurso conversacional*. Também se evidenciou muito significativa na aprendizagem de técnicas de pintura a aguarelas, pois os alunos não trabalham regularmente com este tipo de tinta.

1.2 Práticas de Ensino Supervisionadas no 2º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1 Identificação do contexto e caracterização das turmas

A PES do 2º CEB foi realizada, no ano lectivo de 2011/2012, na Escola Básica 2, 3 José Régio, em Portalegre, em duas turmas, uma de 5º ano e outra de 6º ano. Na turma de 5º ano, realizei a PES de História e Geografia de Portugal e a PES de Língua

²¹ Em anexo alguns trabalhos dos alunos – Anexo 16.

Portuguesa, na qual implementei o meu projecto de investigação-acção, pelo que a sua caracterização já foi feita anteriormente, no ponto 2 – Metodologia.

A turma de 6º ano, em que concretizei a PES de Ciências da Natureza e a PES de Matemática, revelou-se uma turma participativa e bem-disposta. Os alunos, apesar de conversadores, quando solicitados demonstravam o conhecimento dos conteúdos que se estavam a ser leccionados. Na sua maioria, a turma apresentava bons resultados a nível de aproveitamento. Quanto ao comportamento, à excepção da conversa, os alunos mostravam-se respeitadores e atentos às sessões. Esta turma tinha um aluno portador de autismo e outro aluno sinalizado com dificuldades de aprendizagem. O primeiro recebia o acompanhamento de uma técnica especializada, na área de Matemática, numa aula por semana, e os dois alunos, também na área de Matemática e numa aula por semana, recebiam, em conjunto, apoio de uma professora coadjuvante. O apoio individualizado que era dado aos alunos decorria nas horas lectivas, dentro da sala de aula com os colegas, para que não deixassem de acompanhar o ritmo da turma. Assim, tanto a técnica como a professora coadjuvante, que iam em aulas diferentes, ajudavam os alunos na compreensão e na assimilação dos conteúdos, explicando-lhes os mesmos de forma mais adequada ao seu nível de desenvolvimento, para que a aprendizagem fosse mais significativa.

1.2.2 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Ciências da Natureza

Com esta sessão²² introduzi os conteúdos inerentes ao tema organizador *Transmissão da Vida – Reprodução Humana e Crescimento* na turma de CN, tema peculiar na abordagem com os alunos, pois que o assunto a abordar é susceptível a inibições ou a risos envergonhados. Os objectivos a atingir pelos alunos com esta sessão eram os seguintes: Compreender e reconhecer a reprodução como a função que assegura a continuidade da vida; Reconhecer que a reprodução dos seres vivos pode ser assexuada ou sexuada; Reconhecer a sexualidade humana como parte de uma relação de respeito por si próprio e pelos seus pares; Distinguir caracteres sexuais primários e secundários; Promover a consciência cívica e o espírito crítico.

²² Planificação em anexo – Anexo 17.

Comecei esta sessão informando os alunos que iríamos abordar outro sistema do corpo humano, no seguimento do estudo dos vários sistemas do corpo humano. Perguntei-lhes qual seria o sistema e de entre algumas respostas conduzi a conversa para o sistema reprodutor. Depois questionei-os acerca do que sabiam da função deste sistema. Os alunos, peremptórios, disseram que o sistema reprodutor *tinha a ver com filhos*. Aceitei as respostas, propondo aos alunos que pensassem nas funções dos sistemas que já tinham estudado. Os alunos falaram das funções do sistema digestivo, circulatório, respiratório e excretor, perceberam que estas funções servem para assegurar o funcionamento do organismo do ser humano e que o sistema reprodutor serve para assegurar a continuidade da espécie tanto humana como animal. Um dos alunos perguntou-me se eu tinha filhos e, como respondi que não, questionou-me sobre o porquê. Aproveitei a resposta para explicar à turma que é uma opção ter ou não ter filhos, dito de outro modo, é uma escolha fazer uso do sistema reprodutor, enquanto que não podemos escolher fazer uso do sistema digestivo ou do sistema circulatório, por exemplo. Assim, os alunos compreenderam que o sistema reprodutor não faz parte dos sistemas que permitem assegurar o funcionamento do nosso organismo, ou seja, se não o usarmos, tal não prejudica esse mesmo funcionamento, pois o sistema reprodutor assegura a continuidade da vida em geral e não a continuidade da vida de um indivíduo em particular.

Projectei o *powerpoint*²³ com as funções de cada sistema para os alunos perceberem melhor o que tínhamos acabado de sistematizar por via do *discurso conversacional*. Depois de chegarmos à conclusão que a função do sistema reprodutor é a reprodução, perguntei-lhes se consideravam o sistema reprodutor importante. Todos disseram que sim. Insisti para justificarem e surgiram logo mãos no ar - os alunos tinham percebido que, sem a reprodução, as espécies extinguir-se-iam rapidamente. No seguimento da conversa, questionei-os no sentido de perceber se no ano lectivo anterior tinham estudado a reprodução nos animais e os alunos confirmaram que já sabiam que a reprodução permite originar novos seres da mesma espécie. Então, pedi-lhes para registarem no caderno diário a função do sistema reprodutor expressa no *powerpoint*.

Depois do registo, perguntei aos alunos que tipos de reprodução conheciam. A maioria dos alunos lembrava-se do termo «sexuada». Então comecei por definir a

²³ Em anexo – Anexo 17.

reprodução sexuada, com o auxílio dos alunos; depois, com esta definição lembrada, os alunos definiram a reprodução assexuada mais facilmente. Assim, apresentei os diapositivos seguintes do *powerpoint* e conversámos sobre as imagens neles contidas: diferenciámos o leão da leoa e concluímos que a reprodução da sua espécie é sexuada; percebemos que a estrela-do-mar se reproduz, normalmente, de modo assexuado e expliquei aos alunos, a título de curiosidade, como é que a estrela-do-mar também se pode reproduzir, ainda que em menor frequência, sexuadamente. Para perceber se os alunos estavam a entender os diferentes tipos de reprodução, coloquei-lhes a hipótese de os leões se poderem reproduzir assexuadamente. Os alunos refutaram tal hipótese, afirmando que os leões só podem reproduzir-se de forma sexuada. De seguida, surgiu no *powerpoint* a imagem de duas cegonhas e questionei os alunos sobre o tipo de reprodução daquela espécie. Os alunos perceberam que se trata de uma espécie que se reproduz sexuadamente, pois há cegonhas machos e cegonhas fêmeas. Assenti, aproveitando para lhes propor que distinguíssem o macho da fêmea - os alunos não conseguiram distingui-los, como era de esperar.

Convidei os alunos a reflectir acerca desta questão, pois nas cegonhas não conseguiram distinguir o macho da fêmea, mas nos leões conseguiram diferenciar a leoa do leão. Os alunos aludiram à existência de características exteriores que lhes permitiam distinguir o leão da leoa (tal como a juba do primeiro) assim como deram conta da inexistência de aspectos visíveis para diferenciarem as cegonhas. Então ajudei-os a concluir que a espécie dos leões apresenta dimorfismo sexual enquanto a das cegonhas não apresenta o mesmo dimorfismo. Os alunos registaram esta expressão e o seu significado no caderno.

De seguida, passei para o diapositivo em que constava uma imagem de um casal humano. Os alunos disseram de imediato que a espécie da imagem se reproduz de forma sexuada e que apresenta dimorfismo sexual. Pedi-lhes para que justificassem e mostraram, através das suas justificações, que estavam realmente a perceber os conceitos relativos à reprodução.

Propus-lhes então que olhassem os exemplos de espécies que se reproduzem sexuadamente e perguntei-lhes se o sexo, isto é, a relação sexual entre dois indivíduos tinha como única finalidade a reprodução, se seria apenas para originar um novo ser, tentando conduzir a conversa para os sentimentos. Pretendi, dessa forma, fazer entender

aos alunos, pela via do *discurso conversacional*, que o sexo, nos seres humanos, ao contrário do que acontece nos animais, não está apenas relacionado com a procriação, com a reprodução, com o objectivo de originar descendentes (assegurando assim a perpetuação da espécie), mas sim com as nossas relações connosco e com os outros. A conversa fluiu de tal forma que os alunos perceberam, apesar de se mostrarem tímidos na participação, que a palavra sexo não engloba só o acto sexual em si, pois envolve, nos seres humanos, sentimentos, afectos e cumplicidades.

Apresentei seguidamente o diapositivo do *powerpoint* onde expus um texto informativo onde estavam bem patentes as diferenças entre o entendimento de sexo nos seres humanos e o entendimento de sexo na maioria dos animais. Procedi à leitura em voz alta e, em seguida, alguns alunos escolhidos por mim também leram o texto em voz alta. Percebi que os alunos o tinham compreendido, e, para que ficassem com a síntese da nossa conversa, convidei-os a registarem-no no caderno.

Os alunos mostravam-se, ao longo da sessão, mais desinibidos, por perceberem que podiam expressar-se e tirar algumas dúvidas sobre o assunto. Tentei que todos se mostrassem atentos e consegui-o por via das situações dialógicas que estabeleci com todos os alunos no decorrer da sessão. Quando se encontravam a passar o texto, acompanhei-os de perto para que não dispersassem a atenção e fossem rápidos na sua cópia.

Após o registo, convidei os alunos a verem um excerto de um filme protagonizado por Charlie Chaplin com a música dos Clã *Os Embeijados* como banda sonora, e depois da visualização conversámos sobre a história e sobre o sentimento patente no filme. Os alunos interiorizaram que na nossa espécie a palavra sexo envolve sobretudo amor, pois ao fazerem a narrativa oral do excerto percebi que tinham entendido os meandros da história e que esta os transpôs para a ideia de que sexo envolve amor.

Seguidamente, voltámos ao *powerpoint*, tendo-lhes apresentado a imagem de um casal humano que construiu uma relação amorosa e que depois teve dois filhos; mostrei-lhes também uma imagem dos filhos desse casal – a imagem estava propositadamente cortada de forma a não mostrar os seus órgãos sexuais. Pedi aos alunos para identificarem, na imagem dos filhos do casal, qual a rapariga e qual o rapaz. Alguns alunos, em jeito de brincadeira, tentavam acertar sem que se baseassem em nenhum

critério, até que uma aluna disse que não se podia saber qual era a rapariga nem qual era o rapaz porque eles não tinham os órgãos sexuais *à mostra*. A turma concordou; então coloquei a imagem sem estar cortada e assim os alunos puderam distinguir a rapariga do rapaz pela observação dos seus órgãos sexuais externos.

Os alunos concluíram, no seguimento da conversa, que desde o nascimento se pode distinguir um rapaz de uma rapariga através dos seus órgãos sexuais, os chamados caracteres sexuais primários. Depois, os alunos registaram no caderno as definições de caracteres sexuais, de caracteres sexuais primários e de órgãos sexuais. Após perceberem e registarem as definições, perguntei-lhes se sabiam quais eram os caracteres sexuais secundários, uma vez que já sabiam quais eram os caracteres principais primários. Com alguma ajuda, os alunos chegaram a alguns exemplos de caracteres sexuais secundários dos rapazes e das raparigas; convidei-os de seguida a registarem os exemplos que constavam no *powerpoint* para que pudessem estudar os caracteres sexuais secundários do sexo masculino e do sexo feminino.

Terminei a sessão agradecendo a participação e o empenho de todos, para que se sentissem motivados a continuar a demonstrar um bom comportamento e uma comunicação activa na sala de aula.

Esta sessão demonstrou-se francamente profícua para os alunos, tanto a nível da aprendizagem dos conteúdos relativos ao tema, como na receptividade à conversa sobre um assunto, que ainda é visto como tabu. Assim, os objectivos da aula foram todos atingidos, pois que no espaço de tempo da sessão consegui que os alunos compreendessem e assimilassem conceitos da temática da reprodução e percebessem e conversassem o sexo como parte de uma relação amorosa.

1.2.3 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Matemática

A sessão²⁴ que se segue teve como propósito perceber se os alunos conseguiam determinar e compreender as medidas estatísticas estudadas nas sessões anteriores. Recorri à proposta de realização de uma tarefa no âmbito do tema Organização e Tratamento de Dados para avaliar os alunos na compreensão e na determinação da moda, da média aritmética, dos extremos e da amplitude, assim como na interpretação de resultados obtidos e na utilização da informação estatística para a resolução de problemas e tomada de decisões.

Iniciei a aula propondo aos alunos a realização da tarefa “Prémio de Melhor Jogadora de Basquetebol”. Disse-lhes que a tarefa deveria ser resolvida em grupos de dois, e aos alunos que estavam sozinhos nas secretárias indiquei-lhes o colega de grupo, para que não se gerasse, naquele momento, alguma confusão.

Informei os alunos que um treinador de Basquetebol estava num dilema, pois não sabia a que jogadora devia entregar o prémio, como tal os alunos deveriam realizar a tarefa para que o pudessem ajudar a escolher a jogadora. Os alunos, apesar de terem percebido aquela introdução à tarefa como uma brincadeira, aceitaram a folha da tarefa com o contentamento expresso no rosto e começaram logo a fazer perguntas sobre como é que poderiam ajudar o treinador. Então li para o grupo a tarefa e expliquei-lhes que com a tabela das pontuações dos setes jogos das jogadoras deveriam determinar as medidas estatísticas que estudaram e depois interpretá-las. Não surgiram dúvidas de imediato e disponibilizei-lhes cerca de trinta minutos para a resolução da actividade.

Enquanto os alunos resolviam a tarefa, fui acompanhando os grupos de perto para perceber se as resoluções tomavam o caminho correcto. Os alunos compreenderam a tarefa e estavam a determinar bem as medidas estatísticas. Quando passaram para a fase de escolher a atleta para ganhar o prémio, começaram as confusões. Surgiram algumas dúvidas, e tentei explicar-lhes, grupo a grupo, que eles tinham de interpretar os resultados que obtiveram para procederem à escolha e assim redigirem o texto para o treinador justificando a mesma. Os grupos, não tendo a certeza se a escolha era a acertada, discutiram entre si e redigiram o texto.

²⁴ Planificação em anexo – Anexo 18.

Passados cerca de trinta minutos, e com todos os grupos com os textos elaborados, propus-lhes começarmos a correcção da tarefa, perguntando o que é que tiveram de fazer primeiro para chegarem a uma escolha. Os alunos não hesitaram: primeiro, para cada jogadora, encontraram a moda e os extremos, depois calcularam a média aritmética e depois determinaram a amplitude. Então perguntei-lhes como é que iam interpretando os resultados. Um aluno disse que ia comparando os resultados de cada jogadora para daí poder perceber quem tinha melhores resultados. A turma concordou. Insisti, perguntando se todos tinham feito da mesma forma. Um aluno respondeu que sim, pois só assim conseguiria interpretar os resultados e fazer uma escolha. Concordei com ele e avancei.

Fizemos a correcção dos cálculos da média aritmética que os alunos fizeram para cada série de resultados das jogadoras. Desse modo todos os alunos puderam verificar se tinham calculado bem ou se porventura teria havido algum engano. A maioria dos grupos apresentou todos os resultados correctos. Enquanto se corrigia as determinações, em que eu fazia perguntas e escolhia o grupo para me dar as respostas e me dizer como fez para chegar a tal resultado, eu ia registando tudo no quadro de forma organizada para que pudéssemos, em grande grupo, proceder à comparação, isto é, à interpretação dos resultados e consequente escolha da jogadora merecedora do prémio. Os alunos também disseram o resultado da moda de cada jogadora e eu apontei no quadro na sequência da organização dos dados.

De referir que os alunos não se limitavam a dizer como calcularam ou determinaram o resultado e qual o resultado, pois eu insistia que o interpretassem tendo em conta a medida estatística calculada ou determinada. Por conseguinte, os alunos não resumiam o seu trabalho aos cálculos e seus resultados, pois percebiam a importância da interpretação que damos aos resultados obtidos na resolução do problema.

Aquando da apresentação das escolhas, isto é, da leitura em voz alta dos textos redigidos pelos grupos nos quais indicavam uma possível vencedora ao prémio de Basquetebol, justificando as suas escolhas, todos os grupos excluíram a jogadora A, justificando que tanto a B como a C apresentavam melhores resultados estatísticos. Alguns grupos hesitaram na escolha da jogadora B e da C chegando mesmo a decidirem-se pelas duas porque enquanto a B apresentava uma melhor moda a C detinha a melhor média. Ao compararem os resultados das jogadoras, os alunos sentiram-se

confusos na escolha e optaram então por entregar o prémio às duas. Discutimos resultados, interpretámo-los e pela via do *discurso conversacional* conversámos as decisões e consequentes justificações.

A confusão na escolha deveu-se, tal como eu previa e tinha verificado no decorrer da resolução da tarefa nos vários grupos, à ausência de interpretação dos resultados da amplitude. Então, no seguimento da conversa sobre a comparação das jogadoras B e C, lembrei-lhes que ainda se tinha mais um resultado de uma medida estatística que nos poderia auxiliar na escolha. Os alunos, peremptórios, aludiram à amplitude. Perguntei-lhes como a calcularam e a que resultados chegaram. Enquanto os grupos respondiam, eu registava no quadro de forma a podermos organizar mais este dado estatístico para procedermos à comparação dos resultados. Os alunos determinaram bem os extremos e calcularam a amplitude correctamente. Os resultados obtidos estavam certos, mas não perceberam como deveriam interpretar estes resultados e esse facto veio a revelar-se determinante na escolha da jogadora.

Assim, ajudei-os a perceber que a amplitude determina a variação dos dados, isto é, no caso da escolha das jogadoras, os resultados obtidos pelas jogadoras variam, mas variam mais numa ou noutra jogadora. Como tal, olhando para os resultados da amplitude de cada uma, os alunos perceberam que a jogadora C tinha uma amplitude maior, ou seja, era uma jogadora que nos jogos todos variava muito os seus resultados, portando não se mostrava uma jogadora que desse confiança a um treinador, enquanto a jogadora B, com uma amplitude menor que a outra, variava pouco o seu número de pontos obtidos nos jogos, ou seja, mantinha as suas pontuações nos vários jogos. Os alunos interpretavam estes resultados interpelando-se uns aos outros de forma engraçada, pois iam descobrindo em conjunto novas formas de dizerem o mesmo, e foram percebendo que a jogadora B era a merecedora do prémio de Basquetebol.

Esta sessão demonstrou-se bastante proveitosa para a avaliação dos conhecimentos dos alunos, pois percebi que o cálculo das medidas estatísticas estava interiorizado, mas a interpretação dos resultados carecia ainda de algumas explicações. Os alunos mostraram-se motivados e alegres na resolução da tarefa e na discussão dos resultados. Depois, no decorrer da correcção, conseguiram compreender a interpretação dos resultados da amplitude, o que os fez mudar de escolha de jogadora, mas não mudar de ânimo por ajudar, ainda que a brincar, um treinador a decidir a quem dar o prémio.

1.2.4 Descrição reflexiva de uma aula da PES de História e Geografia de Portugal

A seguinte sessão²⁵ enquadra o tema *A formação do Reino de Portugal* e teve como objectivos: Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação; Identificar problemas e formular hipóteses; Analisar documentação escrita e iconográfica; Analisar informação através de mapas; Interpretar diversa informação histórica; Produzir pequenas narrativas e biografias utilizando conceitos e vocabulário específicos²⁶. Assim os conteúdos a abordar tinham que ver com D. Afonso Henriques e a luta pela independência na busca da autonomia; na conquista da linha do Tejo; no reconhecimento do reino.

Iniciei a sessão pedindo aos alunos que elaboraram os trabalhos, com a professora cooperante, sobre a Reconquista Cristã e o D. Afonso Henriques que contassem aos colegas o que aprenderam sobre essas temáticas e que falassem um pouco da biografia de D. Afonso Henriques. Os grupos que fizeram estes trabalhos falaram um pouco sobre o que aprenderam e, com a minha ajuda, explicaram o que aconteceu na Reconquista Cristã e quem foi D. Afonso Henriques. Os alunos tinham ideia de quem fora Afonso Henriques e de que tivera um papel muito importante para a formação Portugal.

Na sequência da conversa que se instalou sobre a Reconquista e D. Afonso Henriques, propus aos alunos que visualizássemos um vídeo, datado de 1995, vídeo esse que conta a história da formação de Portugal e onde é mostrado o mapa que traduz as conquistas de Afonso Henriques, evidenciando os avanços e recuos das suas tropas. Esse vídeo, apesar de antigo, apresenta imagens de qualidade e um discurso claro, objectivo e de fácil entendimento.

A visualização do vídeo, de aproximadamente dez minutos, foi sendo interrompida por mim aquando dos momentos mais importantes da formação de Portugal: parava o vídeo e conversava com os alunos sobre o que tinham compreendido até ali, para que criássemos uma narrativa em grande grupo sobre a história da formação

²⁵ Planificação em anexo – Anexo 19.

²⁶ Os objectivos delineados são, obviamente, centrados nos alunos.

de Portugal. Deste modo, os alunos mostravam-se mais atentos e não se dispersavam, pois queriam perceber o que lhes era contado no vídeo para depois poderem participar mais activamente na narrativa oral.

Durante o vídeo, parei a sua visualização em momentos estratégicos para perceber se os alunos conseguiam encadear a história, momentos como os que contavam o motivo de D. Henrique casar com D. Teresa; quem era D. Afonso VI; que área compreendia o Condado Portucalense e com que condições D. Afonso VI deu a reinar o mesmo Condado a D. Henrique; quando e onde nasceu D. Afonso Henriques; o que aconteceu na Batalha de São Mamede em 1128; o que fez D. Afonso Henriques quando assumiu o governo do Condado; o que é que aconteceu em 1143 com a assinatura do Tratado de Zamora; que terras D. Afonso Henriques e o seu exército conquistaram aos mouros em 1147 e como as conquistaram; e que Papa reconheceu D. Afonso Henriques como Rei de Portugal e em que ano.

Assim construíamos a narrativa da formação de Portugal, incidindo, necessariamente, na biografia do 1º Rei de Portugal – D. Afonso Henriques. Os alunos iam recontando a história, fazendo uma sequência de acontecimentos e, para perceber se todos tinham compreendido, fazia perguntas a todos os alunos, tentando que respondessem individualmente; porém, quando o aluno não se recordava bem da parte que lhe perguntava, propunha a outro aluno que o ajudasse e assim a história foi-se construindo.

Depois da visualização deste vídeo, convidei os alunos a visualizarem outro, desta feita um vídeo mais actual, com uma “roupagem” em termos de imagem mais próxima dos alunos, pois aproxima-se do traço dos desenhos animados inserindo na história alguns elementos cómicos. O narrador deste vídeo adopta um discurso claro e também ele mais próximo da linguagem dos alunos, pelo que a visualização deste vídeo mostrou-se de extrema importância, pois os alunos, depois de sequenciarem os acontecimentos da formação de Portugal, conseguiram visualizar imagens, ainda que em registo de animação, do que aconteceu.

Desta vez, não interrompi a visualização porque o vídeo, mais curto, de aproximadamente cinco minutos, detém elementos que “agarram” os alunos à história e, por isso, coloquei as perguntas no final. Os alunos mostraram-se muito atentos e divertidos na visualização do vídeo e muito activos na participação aquando das

perguntas que lhes fiz. Percebi assim que todos os alunos compreenderam a sequência de acontecimentos, assimilaram os nomes e as datas mais importantes e sabiam justificar alguns desses acontecimentos.

Prossegui a sessão com a projecção de um *powerpoint*²⁷ que sistematiza a matéria que estávamos a estudar, *powerpoint* esse que também apresenta um friso cronológico que marca o século e um mapa que delimita o espaço onde os acontecimentos estudados se passaram. Os alunos registaram no caderno diário os textos apresentados, desenharam o mapa da Península Ibérica demarcando a área correspondente ao Condado de Portucale e marcaram no friso cronológico, elaborado com a professora cooperante, o tempo de tais acontecimentos. O *powerpoint* também apresentava algumas questões que foram colocadas aos alunos e respondidas por eles de forma correcta.

Esta sessão foi bem conseguida, pois os alunos, além de se mostrarem curiosos e atentos quanto à história da formação de Portugal, quando convidados a tal foram extremamente participativos. Percebi que os vídeos se mostraram pertinentes para esta parte do ensino da História. A conversa que fui tendo com eles revelou-se também profícua, pois, ao explicar-lhes os acontecimentos narrados nos vídeos e ao pedir-lhes que sequenciassem os mesmos, fiz com que os alunos interiorizassem os conteúdos de uma maneira bastante harmoniosa usando as datas, os locais e os nomes dos intervenientes de forma correcta e contextualizada.

1.2.5 Descrição reflexiva de uma aula da PES de Língua Portuguesa

A sessão seguinte²⁸ teve como principal propósito a sistematização dos paradigmas flexionais regulares dos verbos e para que esta sessão se encadeasse com outras relacionadas com a poesia, escolhi, para introduzir o tema dos verbos, o poema de José Saramago – *Passado, Presente, Futuro* -, poema em que transparece a passagem do tempo e portanto muito adequado, no meu entender, a contextualizar a subclasse dos verbos.

²⁷ Em anexo – Anexo 19.

²⁸ Planificação em anexo – Anexo 20.

Comecei a sessão projectando um *powerpoint*²⁹ onde se apresenta o título do texto poético e o nome do seu autor. Gerou-se, logo, uma discussão em torno do que nos falaria o texto: os alunos aproximaram-se na temática do tempo ou da passagem do tempo, mas não referiram os verbos. Aludi, brevemente, à biografia de José Saramago. (Os alunos gostam sempre de saber quem escreveu os textos e de conhecer, ainda que de forma necessariamente superficial, os escritores, pelo que o conhecimento da biografia dos autores dos textos lidos não só satisfaz a curiosidade natural dos alunos, como contribui para alargar a sua bagagem cultural, aspecto que considero muito importante.)

Procedi à leitura expressiva do texto, seguida pelos alunos, que, escolhidos por mim para que não dispersassem a sua atenção, leram uma quadra cada um. Depois, explorámos o texto, conversámos a temática do tempo e, tentando que a conversa se encaminhasse para os verbos, os alunos começaram a perceber que o que transmite na escrita a passagem do tempo são os verbos, o tempo em que se conjugam. Assim identificaram o assunto para o qual preparei a sessão. Pedi-lhes para que identificassem os verbos no texto poético, agora projectado no *powerpoint*.

Prossegui com a exploração dos diapositivos do *powerpoint*, tendo perguntado aos alunos o que são verbos. Eles responderam que tinha a ver com as acções. Chamei a atenção para o facto de os verbos não exprimirem apenas acções, dando exemplos, e assim chegámos à definição proposta no diapositivo, que os alunos registaram no caderno diário. Continuei com os outros diapositivos, sendo o método utilizado sempre o mesmo: das perguntas propostas no *powerpoint* surgia uma discussão com os alunos e, depois de se aproximarem das respostas, estas eram apresentadas no diapositivo e os alunos registavam.

Como facilmente julgo que se percebe, não me limitei a projectar os diapositivos com os conteúdos para que os alunos os passassem para os seus cadernos; pelo contrário, procurei que tentassem responder às questões que colocava, antecedendo o *powerpoint*, para fomentar a sua curiosidade sobre a classe dos verbos e fazer com que estivessem atentos e disponíveis para adquirir conhecimentos. Seguidamente à discussão, as respostas eram apresentadas e explicadas tanto por mim como pelos alunos, para que eu pudesse perceber se os conteúdos estavam a ser bem assimilados e compreendidos. Depois, transcreviam para o caderno o que liam no *powerpoint* para

²⁹ Em anexo – Anexo 20.

terem o registo escrito da matéria em estudo. Com tal estratégia de abordagem ao conteúdo da classe dos verbos, os alunos mostravam-se muito participativos e concentrados, porque a actividade e o incentivo à participação eram uma constante.

Depois de estudarmos e conversarmos sobre os tempos do modo indicativo, convidei os alunos a escolherem três verbos do texto poético em que cada um pertencesse a uma conjugação diferente, isto é, cada verbo teria uma vogal temática diferente. Assim, os alunos seleccionaram em consenso e procederam à conjugação do verbo nos diferentes tempos do modo indicativo. A conjugação dos verbos foi feita oralmente em grande grupo: eu escolhia o aluno para conjugar o verbo no tempo pretendido, enquanto eu escrevia no quadro e os alunos registavam no caderno diário. Percebi que nos pretéritos havia algumas confusões; então expliquei-lhes a diferença entre o pretérito perfeito do indicativo, o pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, com alguns exemplos, e pedi-lhes para eles próprios me darem mais exemplos. A maioria dos alunos já tinha percebido e então foi interessante vê-los a explicarem uns aos outros por palavras suas quando devemos usar que pretérito.

Quando os três verbos se encontravam conjugados e registados no caderno diário, passámos ao *powerpoint* para a conclusão do mesmo. O último diapositivo, que distinguia os verbos intransitivos dos verbos transitivos, acabou por ser um bom final da sessão, pois após os alunos terem chegado à definição de tais verbos pelas suas designações e de terem registado as mesmas, propus aos alunos que, consoante as minhas indicações, exemplificassem com frases. Assim, para perceber se tinham percebido e compreendido os verbos transitivos e os intransitivos, convidei-os a construir frases, oralmente, com os verbos com ou sem complementos.

A sessão evidenciou-se necessária para a compreensão e assimilação de conteúdos gramaticais importantes no desenvolvimento da consciência linguística; porém, a forma como abordei esses conteúdos deixou os alunos tão atentos e divertidos como nas aulas do ensino da poesia. Pareceu-me que a tensão do estudo dos conteúdos gramaticais não se criou naquela sessão exactamente porque a abordagem e a natureza do discurso se mantiveram: a única coisa que mudou foi a temática da conversa.

Conclusão

Com a Parte I deste Relatório, percebeu-se que o projecto de investigação-acção implementado em contexto PES tanto no 1º CEB como no 2º CEB enquadró o texto literário na sala de aula para que os alunos o pudessem *fruir* e tirar partido de tal convivência a nível linguístico e interpretativo. Este enquadramento só é, de facto, profícuo e significativo para os alunos se o professor for um entusiasta da poesia, se a *fruir*, pois só assim poderá contagiar os alunos fazendo-os (con)viver com os textos, para que a poesia se revele como a *evidência do essencial* e os alunos a possam conversar na sala de aula. Tal conversa deve ser encarada pelo professor como necessária à compreensão e à apropriação da linguagem poética, pois que

“O diálogo exige esse luxo supremo que é o tempo, o tempo do contacto, da maturação e da impregnação, um tempo durante o qual os leitores, guiados pelos professores, se confrontam com o poema num acto crítico, isto é, um acto não susceptível de validação científica, em que às impressões iniciais se seguem hipóteses e juízos progressivamente mais consistentes, fundamentados e rigorosos.” (Neves, 2002: 55).

Segundo Mendes, “Conversar sobre livros, [é] (...) uma prática leve que a escola pratica pouco, e que é muito educativa” (Mendes, 1997: 158). É esta *prática leve* que o projecto que implementei demonstra como adequada para a educação literária e crítica dos alunos, com especial relevância para o papel do professor, pois o professor deve incentivar os alunos a conversarem sobre os textos, procurando que os mesmos não se percam em “interpretações não fundamentadas e delirantes em que o texto é usado como mero pretexto.” (Neves, 2002: 55).

Tal projecto evidenciou-se sobremaneira preciso para restituir o lugar da poesia na sala de aula, uma vez que “A leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação.” (Colomer e Camps, 2002: 93). De igual modo se revelou determinante para refutar a ideia que os alunos não compreendiam textos que não fossem destinados às suas faixas etárias e para renovar o ensino da poesia baseado no *discurso conversacional*, abordagem estratégica que se mostrou claramente adequada ao contexto da interpretação dos textos poéticos.

Assim, é-me permitido afirmar que atingi os objectivos a que me propus, pois fomentei nos alunos o gosto pela poesia, tornando-os entusiastas do texto literário e, como entendo “a leitura e a escrita como um binómio indissociável” (Villard, 2002: 25), consegui que os mesmos desenvolvessem a sua capacidade de escrita ao mesmo tempo que desenvolviam a sua capacidade interpretativa e a sua competência comunicativa.

Dionísio faz uso da expressão “*o leitor não nasce, faz-se*” (Dionísio, 2000: 41). Corroboro inteiramente esta afirmação, pois foi com a convivência com os textos poéticos que promovi entre os alunos o gosto pela leitura. Com a implementação do meu projecto de investigação-acção, e a partir das observações efectuadas, posso concluir que os alunos se tornaram, gradualmente, leitores mais competentes e críticos. Quanto à escrita, também posso concluir, baseando-me nas observações em sala de aula e nos textos produzidos pelos alunos, que estes se tornaram igualmente mais autónomos e criativos. Foi com a concretização de momentos regulares de produção de textos que a escrita evoluiu, tornando-se mais solta e próxima do registo literário.

Reconheço a prática que implementei como resultante de vários processos de reflexão, adoptando uma prática responsiva no que concerne aos conteúdos e às aprendizagens dos alunos, mas também à sua formação enquanto cidadãos. Tal prática é igualmente evidenciada na Parte II deste relatório, pois que, nas diferentes PES dos dois ciclos, tentei que os alunos adquirissem os conhecimentos propostos pela organização programática das diferentes áreas curriculares mediante o recurso ao *discurso conversacional*, para que dos diálogos os alunos interiorizassem as aprendizagens, pois estas só se mostram significativas se os alunos as compreenderem no seu todo.

Em jeito de conclusão, expresso o acreditar numa “escola que seja um pouco a nossa casa, a morada de uma parte importante da nossa pessoa” (Mello, 2004: 37), pois é de tal forma que vejo o ensino da poesia, como parte de nós, como parte do nosso íntimo que partilhamos, como parte dos nossos sonhos, como escreve Maria Teresa Horta:

*Sonho a sonho,
constrói-se a poesia, de utopia em utopia, de igualdade em igualdade, a deitar-se o
poema na mesa, no lençol, no joelho, na pele ensimesmada do pulso. Nossa arma maior
De liberdade em liberdade.* (Horta, 2013).

Bibliografia

Amaral, F. P. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 17 – 22.

Andersen, S. M. B. (2010). *Contos Exemplares*. 37ª edição. Porto: Figueirinhas.

Andrade, E. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 13 – 14.

Antunes, A. L. (2012). In *Visão*, disponível em <http://visao.sapo.pt/a-ultima-porta-antes-da-noite=f695293#ixzz2Clul8mrA>. Acedido a 20 de Novembro de 2012.

Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Col. Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edições ASA.

Branco, A. (2005). A poesia na aula de Português (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico): interrogações. *No Branco do Sul as Cores dos Livros. Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens. Beja, 2001 e 2002. Actas*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 57 – 69.

Buescu, H. C. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 36 – 38.

Buescu, H. C. (2013). *Experiência do Incomum e Boa Vizinhaça/Literatura Comparada e Literatura-Mundo*. Porto: Porto Editora.

Castro, R. V. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 87 – 90.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global.

Colomer, T. (2012). Entrevista a Teresa Colomer. Disponível em www.casadaleitura.org. Acedido em Novembro de 2012.

Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, G. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 23 – 27.

Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.

Figueiras, C. (2013). A poesia de mãos dadas com a conversa – diferentes olhares expostos pela mão de todos os poetas. *Revista Aprender*. Nº 33. Portalegre: ESEP. [no prelo].

Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Campo das Letras.

GFEN (1980). *O Poder da Poesia*. Coimbra: Almedina.

Gomes, J. A. (1987). Aspectos de uma Pedagogia da Poesia nos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade. *Actas do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ICALP, pp. 353 – 362.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente à Foz. Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Guedes, T. (2002) *Ensinar a Poesia*. 4ª edição. Porto: Edições ASA.

Gusmão, M. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 39 – 52.

Gusmão, M. (2006). Desde que somos um diálogo. In Duarte, I. e Morão, P. (org.). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 11 – 26.

Horta, M. T. (2013). Mensagem do Dia Mundial da Poesia. In <http://www.spautores.pt/comunicacao/noticias/dia-mundial-da-poesia-21-de-marco>

Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jean, G. (1999). *A Leitura em Voz Alta*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Jean, G. (2001). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In Mesquita, A. (coord). *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Edições ASA, pp. 26 – 30.

Júdice, N. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 65 – 68.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mello, C. (2004). Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje. *Vértice*, nº120. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 22 – 38.

Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da Literatura. *Românica* – Revista de Literatura, nº 6. FLL – Departamento de Literaturas Românicas, Edições Cosmos, p. 155 – 166.

Menéres, M. A. (1973). *O Poeta Faz-se aos 10 Anos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Menéres, M. A. (1980). Ser professor. *Palavras*, 1, Setembro-Dezembro, Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 11-13.

Morão, P. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 76 – 80.

Neves, M. B. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 53 – 60.

Pennac, D. (1992). *Como um Romance*. 14ª edição. Rio Tinto: Edições ASA.

Pereira, C. (2012). Plano e listas. Disponível em www.casadaleitura.org. Acedido em 10/09/2012.

Reis, C. (2002). A poesia no ensino. *Relâmpago. Revista de Poesia*, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 11 – 12.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, M. E. (2008). Quem lê um verso, chega ao universo? Os grãos da voz de Álvaro Magalhães. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em www.casadaleitura.org.

Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Col. Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA.

Veloso, R. M. (2012). A leitura literária. Disponível em www.casadaleitura.org. Acedido em 10/09/2012.

Villardi, R. (2002). Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto. In *Palavras* nº21. Lisboa: APP, pp. 23 – 29.

Zilberman, R. e Silva, E. (1990). *Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Referências Oficiais

Despacho Nº 17169/2011, de 23 de Dezembro – Revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

M. E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

M. E. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*

M. E. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*

Anexos

Anexo 1

Texto poético – Aula 1 – 1º CEB

Aula 1

Se a poesia não se chamasse poesia

Se a poesia não se chamasse poesia

Como se poderia chamar?

Talvez sorriso, avó ou abraço.

Um pouco a medo, um pouco amar.

E se ocupasse espaço?

Talvez terra, sol e mar.

Se a poesia não se chamasse poesia

Como se poderia chamar?

Talvez vento, beleza ou criança.

Um pouco a medo, um pouco amar.

E se fosse verde como a esperança?

Talvez jardim, árvore ou folha.

Se a poesia não se chamasse poesia

Como se poderia chamar?

Talvez cor, palavra ou imagem.

Um pouco a medo, um pouco amar.

E se quisesse encher-se de mundo?

Talvez pessoa, emoção ou olhar.

Se a poesia não se chamasse poesia

Chamar-se-ia Primavera, eu bem sei!

Um pouco a medo, um pouco amei.

(Carla Figueiras)

Anexo 2

Texto poético – Aula 2 – 1º CEB

Aula 2

Há palavras que nos beijam

Há palavras que nos beijam
Como se tivessem boca,
Palavras de amor, de esperança,
De imenso amor, de esperança louca.

Palavras nuas que beijas
Quando a noite perde o rosto,
Palavras que se recusam
Aos muros do teu desgosto.

De repente coloridas
Entre palavras sem cor,
Esperadas, inesperadas
Como a poesia ou o amor.

(O nome de quem se ama
Letra a letra revelado
No mármore distraído,
No papel abandonado)

Palavras que nos transportam
Aonde a noite é mais forte,
Ao silêncio dos amantes
Abraçados contra a morte.

(Alexandre O'Neill)

Anexo 3

Produções escritas – Aula 2 – 1º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 2

Francisco R. e Tomás B.

Eu gosto da Natureza,
porque é uma grande beleza.
Eu tenho esperança,
que seja uma bela dança.

Eu tenho amor
como se fosse a minha cor.
Tenho alegria
durante o meu dia.

Eu gosto do papel,
porque faço pinturas com pincel.
Eu gosto da aventura
como se fosse muito dura.

Eu gosto do amor
com o meu sabor.
Eu sou forte
com a minha sorte.

O meu dia é divertido
e muito colorido.
Fui muito teu amigo
gostei de brincar contigo.

João P. e Francisco C.

Eu amo a amizade

Não minto, isso é verdade.

O amor não tem barreiras

Entre apaixonados, namorados e casados.

Eu amo a Natureza

Pois ela tem beleza.

Eu gosto da loucura

E amo a aventura.

Eu amo o que é forte

E não gosto da palavra morte.

Eu gosto de D. Quixote e do Sancho Pança

Pois tinham uma grande esperança.

João N. e Maria F.

A esperança é o amor

Da família e dos amigos

Todos vivem com muita cor

E vencem os perigos.

A natureza tem amor

Com a chuva e vento
Também há muito calor
É uma questão de tempo.

Existe muita esperança
No mundo inteiro
O amor balança
Como as flores no meu canteiro.

José M., Orlanda M. e Sofia B.

O amor que os pais sentem
É uma grande alegria
Eles nunca mentem
e vivem o dia a dia.

Os pais sentem-se
muito felizes
com a relação que levam
e com os seus petizes.

Nós ficamos muito felizes
com a relação dos pais
Os pais vivem um grande amor
E nós ficamos com um grande sabor.

Anexo 4

Texto poético – Aula 3 – 1º CEB

Aula 3

E tudo era possível

Na minha juventude antes de ter saído
da casa de meus pais disposto a viajar
eu conhecia já o rebentar do mar
das páginas dos livros que já tinha lido

Chegava o mês de maio era tudo florido
o rolo das manhãs punha-se a circular
e era só ouvir o sonhador falar
da vida como se ela houvesse acontecido

E tudo se passava numa outra vida
e havia para as coisas sempre uma saída
Quando foi isso? Eu próprio não o sei dizer

Só sei que tinha o poder duma criança
entre as coisas e mim havia vizinhança
e tudo era possível era só querer.

(Ruy Belo)

Anexo 5

Produções escritas – Aula 3 – 1º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 3

Francisco C. e João P.

Bom é ser criança

Bom é ser criança
podemos brincar
e em sonhos viajar
com muita esperança

Ser criança é um prazer
Temos de trabalhar
Para a adultos chegar
E também para aprender

Tantas vidas vividas
E tantas histórias lidas
Quanto já aprendi?

Não sei bem
Nem perguntem a ninguém
Já nem me lembro de tudo o que vivi.

Miguel M. e Laura C.

Como é bom ser criança

Criança é para aproveitar,
a vida está a andar
vamos acreditar
e a vida vamos alegrar!

Os sonhos que nós vivemos
e as palavras que dizemos
as asneiras que fazemos
e todo o amor que nós temos.

Criança é para viver
todos vamos aprender
mais cedo ou mais tarde

Brincamos na nossa escola
e temos os livros na sacola
e toda a nossa amizade.

Catarina N. e João F.

Ser criança é bom

Eu gosto de ser criança
para poder brincar
tenho muita confiança
em quem me quer ajudar

É bom ser criança

acredito com o coração

tenho muita esperança

e sou um bom cidadão

Gosto de comer, saltar e dançar

quando estou com calor eu vou nadar

e gosto sempre de jogar

Eu estou sempre a sonhar

sou um sonhador

que nunca vai parar.

Anexo 6

Texto poético – Aula 4 – 1º CEB

Carta para Josefa, minha avó

José Saramago, in *Deste mundo e do outro*

Anexo 7

Produções escritas – Aula 4 – 1º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 4

Catarina N.

Carta para Rosa, minha avó

És simpática e amável, só és um pouco chata em relação à comida.

Acho que tens mais de cinquenta anos de idade.

Tu, avó, gostas de animais e de flores, tens um quintal cheio delas.

És bonita e sabes muitas coisas, não sabes ler e és sensível a muitas coisas porque tens um coração de ouro.

Gostas de fazer muitas férias, nas férias do verão vou eu, tu e o avô passar férias à Costa da Caparica.

Conheces muitas pessoas e gostas de ir ao café conversar e passar o tempo.

Não gostas que te chamem velha, mesmo que sejas, isso não me importa, porque o que está dentro de ti é que interessa.

Tens um nome muito bonito, Rosa é um nome lindo!

Tens uns lindos olhos castanhos e eu adoro-te e vou amar-te para sempre, assinado da tua neta Catarina.

Maria F.

Carta para Rosa, minha avó

Tens 75 anos. Dizem que eras bonita quando eras criança, também dizem que eras muito esperta, a mais esperta da turma.

Logo em nova começaste a trabalhar no campo, agora eu digo que és trabalhadora. Quando chego a tua casa, já tens a comida feita!

És gentil, és amiga. Gosto muito de ti. Também és muito curiosa!

Agora contas-me histórias do teu tempo, cantas-me músicas e eu gosto muito delas, são engraçadas!

Às vezes porto-me mal e tu ralhas comigo, mas sei que é para o meu bem.

Vítor T.

Carta para Teixeira, meu avô

Sei que tens perto de 54 anos, és muito velhinho e às vezes casmurro. És sempre um pouco triste e não sei porquê, mas gostava de saber.

És engraçado às vezes e outras não. Quando estamos no café perguntas-me o que eu quero e eu peço um chupa-chupa e quando estás no táxi, bem, não dizes nada.

Eu sempre que vou ter contigo como um chupa-chupa, não sei porquê, mas há mais coisas, umas de chocolate e outras mais, mas eu acho que peço um chupa-chupa por ser o mais barato.

Tiveste três filhas e um filho. A última filha é de outra mãe, mas não interessa, o que interessa é que tenham saúde.

Tens uma lareira na sala e acartas lenha para lá e às vezes umas pinhas, quando vais à floresta.

Do Vítor para o avô e adeus, até um dia destes.

João D.

Carta para Graça, minha avó

Tens sessenta e oito anos. Dizes que era uma das mais lindas do teu tempo, e eu acredito.

Tu trabalhas e eu vejo isso, porque tratas sozinha de todas as tarefas de casa. Só tens o terceiro ano de escolaridade e mesmo assim já te esqueceste da maior parte do que aprendeste na escola, sabes ler mal e não sabes nada de mais. Mas gostas de viver assim. E é isso que eu não percebo, como consegues estar o dia todo em casa e também como consegues não saber quase nada e viveres bem.

Mas eu gosto de ti mesmo assim.

Mariana C.

Carta para Maria José, minha avó

Tens 80 anos. Eu acho que foste a rapariga mais bela do teu tempo. Sabes ler. És trabalhadora, apesar de já estares reformada trabalhas muito na cozinha. Adoras fazer comida, parece que só sabes fazer comida. És simpática e querida. Sabes muita coisa, mas também não sabes tudo. Tens algum vocabulário. Tens os olhos castanhos.

Tantos anos de vida, tantas noites mal dormidas. Mas o que importa é que ainda vives. Se calhar não dissemos tudo uma à outra.

Sempre gostei muito de ti e nunca te esquecerei, mesmo quando morreres, tu estarás sempre no meu coração. O mundo é tão bonito e eu tenho tanto pena que tu morras.

Tu és tão calada, queria perceber os mistérios que vão na tua cabeça. Já és velha, mas mesmo assim gosto muito de ti.

Anexo 8

Texto poético – Aula 1 – 2º CEB

Aula 1

Os Embeçados

Ela tem boca torta
Nariz grande
Cabelo mal cortado
Rói as unhas
Usa cunhas
Mas eu estou apaixonado

Ele tem as suas sardas
Pontos negros
Uma boca exagerada
Desafina e desatina
Mas eu estou apaixonada

Ela é ciumenta, rabugenta
Embirrenta e tagarela
intriguista e moralista
Mas eu estou louco por ela

Ele faz cenas gagas, altas fitas
Não tem confiança em mim
faz-se caro, faz-me trombas
Mas eu gosto dele assim

Diz-se que o amor é cego
Deforma tudo a seu jeito
Mas eu acho que o amor descobre
O lado melhor do que parece defeito

Porque eu gosto, gosto dele
E ela gosta, gosta de gostar de mim.

(Regina Guimarães)

Anexo 9

Produções escritas – Aula 1 – 2º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 1

Ana I.

O que é o Amor?

Para mim, o amor

É um poema cantado,

Que esvoaça por entre as pessoas

E as une como elas tinham sonhado.

O amor pode ser

Qualquer abraço aconchegado

Que se possa receber

De quem nos é mais chegado.

O amor é a voz

Da minha mãe,

O aconchego do meu pai

E os passos da minha irmã que vem de além.

Para mim o amor é tudo e não é nada.

Tiago L.

O que é o Amor para mim?

O Amor é um sentimento

Que identifica que gostamos de alguém ou de algo.

Para mim o Amor é a paz entre a humanidade, a minha família, os amigos
E até entre a fauna e a flora.
O Amor também é o carinho, a ternura e a amizade.

Inês A.

Para mim o amor
É amizade e carinhos,
A minha família e
Os meus amiguinhos!

Todos dizem que o amor
É só paixão, mas não
É também sermos amigos
E partilharmos, não?

Na família também há
Amor, sejamos nós como formos
A nossa família gosta de nós!

Mas claro que para haver
Amor é preciso amizade, paixão...
Mas isto tem é de vir
Lá do fundo do coração.

Anexo 10

Texto poético – Aula 2 – 2º CEB

Aula 2

Poetas

As almas dos poetas
Não as entende ninguém,
São almas de violeta
Que são poetas também.

Andam perdidas na vida,
Como estrelas no ar
Sentem o vento gemer
Ouvem as rosas chorar!

Só quem embala no peito
Dores amargas secretas
É que em noites de luar
Pode entender os poetas.

E eu que arrasto amarguras
Que nunca arrastou ninguém
Tenho alma para sentir
A dos poetas também!

(Florbelia Espanca)

Anexo 11

Produções escritas – Aula 2 – 2º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 2

Pedro B. e Teresa

Para mim a poesia é
Tristeza e alegria
Ao mesmo tempo
Que nos incentiva a escrever
Que nos inspira
E que nos faz admirar.

Para mim a poesia
são as pessoas verdadeiras
que sabem apreciar a poesia.

Para mim a poesia é
O sentimento que está dentro de nós.

Diogo C., João V. e Carlos

A poesia é coisa complicada
Mas às vezes um bocado exagerada.

A poesia é engraçada e expressiva
E muitas das vezes é agressiva.

Mas é brincalhona, gosto muito dela
Se estivesse preso, ia criá-la na minha cela.

Esta poesia é o que temos
Pois vamos lê-la até morrermos.

Laura P. e Francisco M.

Para mim a poesia é
Um sentimento que todos podemos sentir
Um sentimento que nos faz sorrir.
Para mim a poesia é
A imaginação a funcionar
Uma janela a abrir
Um menino a chorar.
Para mim a poesia é
A felicidade de um poeta
Que somos nós.

Daniela e Tiago L.

Poesia, coisa tão bela
Triste ou feliz
Não há como ela
Traz magia,
Felicidade
E alegria
Nela tudo acontece
Até a noite amanhece.

Ana F. e Inês A.

Poesia, palavra tão estranha

Tão fácil

Mas o que é a poesia?

Para quê tanta coisa?

Poesia é amor, fantasia

É o obscuro, uma flor

Imaginação, alegria...

Sentimentos,

Pessoas,

Crianças

E danças.

Basta fazer uns versos

E já está uma quadra

Uma estrofe, uns dísticos

Não são precisas rimas.

A poesia é tudo e nada.

Anexo 12

Texto poético – Aula 3 – 2º CEB

Aula 3

Coisas, Pequenas Coisas

Fazer das coisas fracas um poema.

Uma árvore está quieta,
murcha, desprezada.
Mas se o poeta a levanta pelos cabelos
e lhe sopra os dedos,
ela volta a empertigar-se, renovada.
E tu, que não sabias o segredo,
perdes a vaidade.
Fora de ti há o mundo
e nele há tudo
que em ti não cabe.

Homem, até o barro tem poesia!
Olha as coisas com humildade.

(Fernando Namora, in *Mar de Sargaços*)

Liberdade

O poema é
A liberdade

Um poema não se programa
Porém a disciplina
— Sílabas por sílabas —
O acompanha

Sílabas por sílabas
O poema emerge
— Como se os deuses o dessem
O fazemos

(Sophia de Mello Breyner Andresen, in *O Nome das Coisas*)

Anexo 13

Produções escritas – Aula 3 – 2º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 3

Inês A. e Ana I.

No vazio há uma voz
A voz conta que a poesia é um segredo
Que ela dá vida aos inanimados
E que faz com que a imaginação se liberte.

Um poema fala-nos
De animais, da Natureza,
De danças, crianças
De tudo!

A poesia é livre
Podemos escrever o que queremos
Somos livres!

A voz conta que a poesia é um segredo
Que a poesia quer falar da luz
E do vazio ao mesmo tempo.
E consegue ao contar.

Tudo é poesia,
Tudo é livre!

Daniela

De que é feita a poesia?

É algo ou alguém?

Se for algo, como será?

Se for alguém de que nos falará?

Se for algo, passa do teu coração

para o papel, cheio de linhas

onde se vai encaixar.

Se for alguém, pode-nos contar

Tudo o que se possa imaginar.

Pedro B.

A poesia fala-nos

Que faz de tudo, do nada,

Para as coisas fracas

Se tornarem um poema.

E que todas as coisas no mundo têm poesia.

Fala-nos também de segredos

Que não conseguimos contar

Que ficam só para nós.

Diogo C.

A poesia fala-nos de tudo
Mas não fala de nada
Porque ela é
Um bocado estouvada.

A poesia é livre
Cada um escolhe o seu tema
Mas ninguém precisa
De escrever um poema.

O poeta é a pessoa
Que escreve poesia
Passei por ele na rua
Enquanto ele fugia.

A poesia é a alma
Da minha vida
Que a torna
Numa tremenda corrida.

A poesia faz tudo
A rimar
Até consigo criá-la
Quando ando a passear.

Tiago L.

Os poemas falam-nos

De tudo e de nada
Tristeza e felicidade!

Falam-nos de vida.

Francisco M.

A poesia fala-nos de tudo
Da janela aberta
Do rádio mudo
De tudo o que nos rodeia
Dos meninos daquela aldeia.

A poesia fala-nos de um quadro
De uma sala vazia.

Na poesia não é preciso rimar
Ela fala-nos de tudo.
Do mar.

Teresa

A poesia fala-nos
De tudo e de nada
A poesia pode ser
Tudo ou nada
A poesia fala-nos

Que todos a podemos escrever

Até os mais pequenos

Apenas um ser

Pode dar vida à poesia.

Anexo 14

Produções escritas – Aula 4 – 2º CEB

Produções escritas dos alunos – Aula 4

Daniela

Tenho saudades,
Sinto saudades,
Daquela bisavó que não se esquece.
Que me tentava corrigir quando errava, vezes que foram muitas
Que me obrigava a provar as bolachinhas de baunilha
Que insistia que eu aprendesse o alfabeto todo
Que me deixava brincar atrás da sua casa, que tinha o chão coberto de pedra
grandes
Agora cheias de musgo...
Um dia vim da escola para lhe dizer que já sabia o alfabeto
Mas ela já tinha morrido.
Nunca a esqueci
Nunca a esquecerei.

Laura P.

Para mim a saudade és tu
É de ti que eu tenho saudades
Foste tu que me fizeste assim
Com saudades tuas.
As minhas saudades vão para o papel.
Às vezes elas voam num pincel e
Caem na tua tela.
Fiquei à tua espera
De pé, à janela

E tu não voltaste
Fiquei, mas nada.
Tenho saudades de ti...
Só tu tens a borracha mágica
Que apaga as minhas saudades.
As minhas saudades são todas tuas.
Volta, porque sem ti
Sou só um monte de saudades.

Pedro B.

Para mim a saudade
são coisas boas que se perderam
no passado.

Para mim a saudade
É a amizade que criámos
E ainda é viva.

Para mim a saudade é
O futuro.

Para mim a saudade
São todas as coisas boas
Que decorrem ao longo
Da nossa vida.

Ana F.

Olho para ti

Estás aqui

Olhas para mim

Estou aqui.

E se eu não estivesse aqui,

Ou tu não estivesses aqui?

Empurro o baloiço do jardim,

Para ti

Empurras o baloiço do jardim,

Para mim.

E se eu não empurrasse o baloiço para ti,

Ou tu não empurrasses o baloiço para mim?

Voo no vento de Outono,

Contigo

Voas no vento de Outono,

Comigo.

E se eu não voasse no vento de Outono contigo,

Ou tu não voasses no vento de Outono comigo?

Teríamos saudades uma da outra.

Marília M.

A saudade não é mágoa,
não é tristeza,
a saudade é apenas uma alegria
que fica gravada no nosso coração.
Para mim a saudade é de alguém que nos fez bem
Mas que infelizmente partiu.
A saudade vive-se só com amor
Nem sequer penso vivê-la com dor.
A saudade é a memória a relembrar
Todos os momentos bons da vida.
A saudade está no coração
Seja Inverno seja Verão
Eu amo a saudade com todo o meu coração
Em qualquer estação com toda a paixão
Vivo sem mágoa a saudade.

Teresa

A saudade é um sentimento
Que está dentro de nós
A saudade pode ser boa ou má
A saudade que eu sinto pelo meu cão
É tão forte, tão forte
Que de vez em quando eu ainda o sinto a lambar-me,
A dar-me a pata.
Eu brincava com ele

Atirava-lhe a bolinha e ele ia buscá-la

Mas um dia quando vim da escola

Para brincar com ele

Ele já não estava lá.

Anexo 15

Experiência ensino-aprendizagem PES 1º CEB

Expressão Plástica

Planificação de Expressão Plástica

Tema: Inspirados em Van Gogh

Nome da escola: Escola E.B. 1 da Praceta

Nome do estagiário: Carla Figueiras

Nº de alunos: 22

Ano de Escolaridade: 3º Ano

Semana: 16, 17 e 18 de Maio

Área disciplinar: Expressões – Expressão Plástica

Tempo para a actividade: 1h 30min (distribuídos em 4 tempos lectivos de 45min)

Competências Gerais:

- ✓ Desenvolver o desenho infantil de forma espontânea;
- ✓ Proporcionar a representação de sensações, experiências e vivências;
- ✓ Desenvolver a escolha das cores que melhor se adequam à sua sensibilidade;
- ✓ Proporcionar um clima de disponibilidade e de liberdade;
- ✓ Variar o tamanho.

Objectivos Específicos:

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (Desenho)

- ✓ Desenhar sobre um suporte previamente preparado (aguarela).

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies (Pintura)

- ✓ Pintar com aguarela uma imagem abstracta a partir de uma imagem.

Metas de Aprendizagem:

Domínio: Expressão Plástica – Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: *Comunicação Visual e Elementos da Forma*

- ✓ Meta Final 25) O aluno adquire e aplica a linguagem elementar das artes visuais para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, em situações de observação e/ou da sua criação plástica.

✓ Metas intermédias até ao 4.º ano:

- O aluno nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura, plano, luz, volume) na observação de imagens da natureza, das obras de arte antiga, moderna e contemporânea (pintura, escultura, desenho, banda desenhada, fotografia, entre outras), integrando-os nos temas e nos contextos.
- O aluno utiliza, intencionalmente, nas suas composições plásticas os elementos visuais a partir de conceitos (ritmo, movimento...), temas/narrativas.

Domínio: *Expressão Plástica – Desenvolvimento da Criatividade*

Subdomínio: *Comunicação Visual e Elementos da Forma*

✓ Meta Final 32) O aluno transforma os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais (obra de arte, natureza, entre outros objectos culturais) e em novos modos de representação.

✓ Metas intermédias até ao 4.º ano:

- O aluno emite juízos de apreciação sobre as formas visuais, justificando as suas opiniões.
- O aluno selecciona técnicas e materiais ajustados à intenção expressiva das suas representações plásticas.

Metodologia

- ✓ Trabalho Colectivo (Grande Grupo);
- ✓ Trabalho Individual.

Recursos Humanos e Materiais

Os principais intervenientes no decorrer de toda a intervenção pedagógica supervisionada serão os alunos, professores estagiários e, eventualmente, a professora cooperante, se assim o desejar.

Os materiais a utilizar para leccionar os conteúdos programáticos serão:

- ✓ *Powerpoint*;
- ✓ Papel de aguarela A3;
- ✓ Aguarelas;
- ✓ Pincéis;
- ✓ Folhas com a imagem.

Organização Espacial

- ✓ A disposição da sala de aula não sofrerá qualquer alteração.

Avaliação

A avaliação serve para obter o *feedback* de todo o processo ensino-aprendizagem. É fundamental ter a percepção do que foi aprendido e do que é preciso voltar a trabalhar. Ainda, o processo de avaliação auxilia-nos em futuras práticas pedagógicas.

Parâmetros de Avaliação

- ✓ Apreensão dos conteúdos;
- ✓ Capacidade de retenção da informação;
- ✓ Empenho nas tarefas;
- ✓ Participação nas tarefas;
- ✓ Comportamento e atitudes.

Métodos de Avaliação

- ✓ Diálogo informal (pergunta/resposta);
- ✓ Observação directa;
- ✓ Produções dos alunos.

Procedimentos/Estratégias

Dia 18 de Maio (14h00) – Quarta-Feira

O principal objectivo da aula é os alunos conhecerem um pouco da vida e da obra de Van Gogh.

1º Momento

No princípio da sessão pergunto aos alunos se conhecem alguma obra de Van Gogh. Durante a conversa vai sendo explicado aos alunos (sucintamente) a vida e obra do artista. Assim como serão apresentadas imagens das obras para serem discutidas.

Vida

Vincent Willem van Gogh nacionalizou-se na Holanda. Van Gogh não chega a ver a sua obra reconhecida, uma vez que só após a sua morte a sua obra artística ganha louvores da sociedade.

Obra

Van Gogh é considerado um dos pioneiros na ligação das tendências impressionistas com as aspirações modernistas, sendo a sua influência reconhecida em diversas frentes da arte do século XIX, como por exemplo o expressionismo, o fauvismo e o abstraccionismo.

As imagens são apresentadas em grande grupo em *powerpoint*.

Imagem 1

Paisagem do Outono



Imagem 2

Dunas



Imagem 3

Rapariga na mata



Imagem 4

Jardim Público – Jardim dos Poetas III



Imagem 5

Parque Público em Arles



As imagens são mostradas aos alunos pela ordem *supra* apresentada. Em conversa com os alunos são abordados os seguintes aspectos:

- O que visualização na imagem?
- A imagem tem um fundo?
- Em relação às cores: quais são as cores utilizadas?

2º Momento

Após esta breve introdução, digo aos alunos que iremos pintar com aguarela, tentando reproduzir uma das imagens (a imagem 5), que lhes vai ser dada em papel a cores para que os alunos possam ter a imagem por perto para a poderem reproduzir. É salientado aos alunos que Van Gogh pintava a óleo, que é uma tinta mais densa e por isso as suas obras são feitas usando o ponto e o traço, com aguarela trabalhamos a mancha.

3º Momento

Os trabalhos plásticos de cada aluno são apresentados e apreciados em grande grupo, baseando-nos sempre na obra original.

Anexo 16

Aquarelas dos alunos – 1º CEB

Inspirados em Van Gogh











Anexo 17

Experiência ensino-aprendizagem PES 2º CEB

Ciências da Natureza

Planificação de Ciências da Natureza

Tema: Transmissão da Vida – Reprodução Humana e Crescimento

Nome da escola: Escola Básica 2, 3 José Régio

Nome do estagiário: Carla Figueiras

Nº de alunos: 19

Ano de Escolaridade: 6º Ano

Semanas: De 23 de Janeiro a 17 de Fevereiro

Área disciplinar: Ciências da Natureza

Tempo para a actividade: 6h e 30min (distribuídos em 3 tempos lectivos de 45min/cada e 3 tempo lectivo de 90min)

Tema Organizador: Transmissão da Vida – Reprodução Humana e Crescimento

Introdução

Este tema insere-se no Programa das Ciências da Natureza, no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem do 2º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, no 6º ano de escolaridade, em que o tema organizador é: Transmissão da Vida – Reprodução Humana e Crescimento.

Todos os seres humanos se reproduzem através de um processo que envolve um conjunto de órgãos que constituem os sistemas reprodutores femininos e masculinos, cujo desenvolvimento se inicia na puberdade com o aparecimento de determinados caracteres sexuais acompanhados de alguns comportamentos de ordem social, que ao apresentarem uma fisionomia e morfologia específicas permitem a geração de um novo ser, assegurando deste modo a continuidade da Vida.

A transmissão da vida ocorre em todos os seres humanos devido a um processo que envolve os órgãos constituintes dos sistemas reprodutores femininos e masculinos, cujo desenvolvimento ao se iniciar na puberdade envolvendo alguns comportamentos e relações humanas, vai permitir, uma vez que apresentam uma fisionomia e morfologia específicas, a geração e desenvolvimento de um novo ser, que após o seu nascimento, crescimento e desenvolvimento, assegura a continuidade da Vida.

Apresento cada aula, destas quatro últimas semanas de intervenção, com os tópicos dos conceitos a abordar, os objectivos a desenvolver, o material a utilizar e a descrição pormenorizada da sessão, respectivamente. Na descrição pormenorizada das sessões tento que seja dada uma visualização integral e íntegra do que se irá passar dentro da sala de aula aquando da minha intervenção.

De salientar questões de imprevisibilidade que poderão assolar, com toda a certeza, o plano de aula e por isso me sirvo do mesmo, não como uma regra, mas sim como um guião. Este guião sugere-se flexível para se poder alterar conforme os imprevistos ou a ambiência da turma em si.

Os alunos serão avaliados em todas as sessões, mediante a sua participação, o seu interesse e o seu desempenho formativo. A avaliação dos alunos será feita a partir de um registo que farei no final de cada sessão.

Aula 1

Dia 23 de Janeiro (8h30min/15h25min) – Segunda-Feira (90min)

Conceitos a abordar:

- Reprodução assexuada;
- Reprodução sexuada;
- Dimorfismo sexual;
- Importância da reprodução para os seres vivos;
- Sexualidade humana;
- Caracteres sexuais primários e secundários.

Objectivos a desenvolver:

- Compreender e reconhecer a reprodução como a função que assegura a continuidade da vida.
- Reconhecer que a reprodução dos seres vivos pode ser assexuada ou sexuada.
- Reconhecer a sexualidade humana como parte de uma relação de respeito por si próprio e pelos seus pares.
- Distinguir caracteres sexuais primários e secundários.
- Promover a consciência cívica e o espírito crítico.

Material necessário:

- Manual adoptado;
- *Datashow*;
- *Powerpoint*.

Descrição da aula:

Início a sessão dando conta aos alunos que iremos abordar outro sistema do corpo humano, pergunto-lhes qual é e conduzo as respostas para o sistema reprodutor. Questiono os alunos sobre o conhecimento que têm sobre o sistema reprodutor, tentando que cheguem à sua função, fazendo a comparação com os outros sistemas. A comparação que farei com os outros sistemas será tendo em conta a função de cada sistema que os alunos já deram, (digestivo, respiratório, circulatório e excretor), estes sistemas asseguram o funcionamento do organismo do indivíduo, enquanto o sistema reprodutor assegura a continuidade da vida, isto é, enquanto os sistemas acima mencionados permitem o funcionamento do organismo o sistema reprodutor permite que a continuidade da vida não acabe. Projecto no *powerpoint* a função de cada sistema.

Depois de entendermos que a função do sistema reprodutor é a reprodução pergunto-lhes se a consideram importante e porquê, para que eles percebam que sem a reprodução as espécies extinguir-se-iam rapidamente. Com esta conversa pergunto-lhes se eles no ano passado estudaram a reprodução nos animais e o que é que se lembram sobre reprodução: originar novos seres da mesma espécie.

Deste modo podemos concluir e registar que a reprodução é a função de originar seres vivos da mesma espécie e tem uma importância enorme, pois só ela permite a continuidade vital das espécies.

De seguida pergunto aos alunos que tipos de reprodução conhecem para que eles possam relembrar-se dos termos assexuada e sexuada.

Explico aos alunos que a reprodução sexuada que consiste em originar um novo ser, onde é necessária a intervenção de dois progenitores de sexos opostos, os quais produzem células sexuais.

E depois questiono os alunos sobre como será o outro tipo de reprodução, eles deverão recordar-se do conceito de reprodução assexuada que consiste em originar um novo ser sem intervenção de células sexuais, intervindo apenas um único progenitor.

Apresento o *powerpoint* com a imagem de leões e pergunto-lhes se conseguem diferenciar o macho da fêmea, ao que deverão associar o macho ao leão com juba.

Questiono os alunos sobre se em todos os animais podemos distinguir o macho da fêmea como fizemos neste caso, os alunos deverão dizer que não. Então perguntar-lhes-ei como se chama a característica que nos permite dissociar o macho da fêmea e que alguns animais não têm, os alunos deverão recordar-se do conceito de dimorfismo sexual e associar este conceito à espécie dos leões.

Então como se reproduzem os leões, assexuadamente ou sexuadamente, depois dos alunos responderem que é sexuadamente, aparece no *powerpoint* a designação.

O *powerpoint* passa para a imagem de uma estrela-do-mar e pergunto aos alunos como se reproduzem as estrelas-do-mar, que deverão responder assexuadamente. Posso dizer-lhes esta curiosidade: a estrela-do-mar também se reproduz sexuadamente, mas normalmente, é mais frequente que se reproduza assexuadamente – por fragmentação.

Os alunos podem questionar como as é que estrelas-do-mar se reproduzem sexuadamente, ao que explico que as estrelas-do-mar libertam os gametas (células sexuais) na água ocorrendo então a fecundação no exterior do organismo. De seguida o ovo fecundado vai-se desenvolvendo numa larva que ao longo do tempo dará origem a uma estrela-do-mar.

Surgirá no *powerpoint* a designação da reprodução assexuada.

Questiono os alunos sobre a possibilidade de os leões se poderem reproduzir assexuadamente, para que tenham consciência que não, que os leões só se podem reproduzir de forma sexuada.

No *powerpoint* aparece uma imagem de duas cegonhas e pergunto-lhes, como é que estes animais se reproduzem, espera-se que os alunos digam que é de forma sexuada.

Relembro os alunos que no caso dos leões indicaram um macho e uma fêmea e disseram que cada um deles apresenta aspectos ou características exteriores que os permite distinguir um do outro, e depois pergunto-lhes, nas cegonhas qual é o macho e a fêmea, ao que os alunos não devem conseguir responder, pois esta espécie não apresenta dimorfismo sexual.

Depois dos alunos registarem no caderno, o *powerpoint* apresenta uma imagem de um casal humano, e pergunto-lhes se sabem como esta espécie se reproduz, ao que deverão dizer que é de modo sexuada. E pergunto-lhes se esta espécie apresenta ou não dimorfismo sexual, ao que deverão dizer-me que sim, porque conseguem distinguir o macho – homem da fêmea – mulher.

Então conclui-se que a espécie humana apresenta dimorfismo sexual.

De seguida olhando para estes exemplos de espécies que se reproduzem sexuadamente, pergunto aos alunos se o sexo, isto é, a relação sexual entre os dois indivíduos, será apenas para procriar, ou seja, para originar um novo ser, ou será que “sexo” envolverá algo mais, tentando que os alunos reconheçam que na maioria dos animais, o sexo está apenas relacionado com a procriação, com o objectivo de originar descendentes assegurando assim a continuação da vida e a perpetuação das espécies. No entanto, no caso do ser humano a palavra sexo engloba não só o acto sexual em si, mas também um conjunto de sentimentos, relações com a família, com os amigos, com o nosso corpo, com o nosso desenvolvimento e crescimento, com saúde, com afectos e amor, com atracção, com respeito e com responsabilidade.

Peço aos alunos que leiam o *powerpoint* e registem no seu caderno.

Na maioria dos animais o sexo está apenas relacionado com a perpetuação das espécies (originar novos seres para dar continuidade à vida e à espécie). No ser humano, a palavra “sexo” envolve muitas outras coisas: a nossa própria biologia, o desenvolvimento e crescimento do corpo, a saúde, as relações que se estabelecem entre a família e entre os amigos, os afectos e amor, o respeito por nós próprios e pelos outros, a responsabilidade, a atracção e o prazer. Utiliza-se normalmente, o termo sexualidade que engloba todos estes factores que influenciam a prática sexual humana, fazendo de cada indivíduo um ser humano sexual, responsável e com personalidade própria.

Após o registo dos alunos convido-os a ver um pequeno vídeo do Charlie Chaplin que tem como banda sonora a música dos Clã – *Os Embeijados*³⁰, de modo a percebermos que na nossa espécie a palavra “sexo” envolve sobretudo amor. Pergunto aos alunos a história que traduz o filme, e a letra da música, o que é que perceberam da história e da letra.

Depois de visionarmos este vídeo e de o comentarmos assim como a letra da música que distribuo pelos alunos, projecto no *powerpoint* a definição de sexualidade humana que está no manual deles.

Voltando às imagens, temos um casal humano que desenvolve um sentimento de amor um pelo outro, respeitam-se, formam um família e decidem ter filhos.

³⁰<http://www.youtube.com/watch?v=iG3eXrC-uwg>

Desenvolvem a sua sexualidade, nesta altura já tiveram dois filhos, coloco uma imagem dos seus filhos frente ao casal e sabem dizer-me qual o menino e qual a menina.

Os alunos não saberão identificar o sexo das crianças, porque só lhes é mostrado o rosto (a imagem em *zoom*).

De seguida tirarei o *zoom* e apresentarei a foto dos meninos e os alunos dissociarão os meninos pelos órgãos sexuais externos.

Concluimos que desde o nascimento, que um menino e uma menina se podem distinguir através da observação dos seus órgãos sexuais. São os chamados Caracteres Sexuais Primários.

Os alunos registam no seu caderno as definições expostas no *powerpoint*.

Caracteres Sexuais – Características que distinguem o sexo masculino do sexo feminino.

Caracteres Sexuais Primários – Conjunto de caracteres (órgãos sexuais) que permite distinguir o sexo dos indivíduos.

Órgãos Sexuais – Órgãos que permitem a transmissão da vida ao estarem directamente envolvidos na reprodução; São diferentes nos rapazes e nas raparigas.

Questiono os alunos, sabendo eles o que são os caracteres sexuais primários, será que sabem o que são os caracteres sexuais secundários. Depois de os alunos dizerem o que acham que é digo-lhes que:

Caracteres Sexuais Secundários – Conjunto de alterações resultantes do desenvolvimento do corpo humano que permite uma distinção entre os dois géneros.

Pergunto aos alunos se me podem dar exemplos destas alterações num e noutro género e depois dos alunos darem exemplos projecto no quadro o *powerpoint* com estas alterações. Os alunos depois de as lerem e de as perceberem em conversa comigo, registam no seu caderno diário.

Sistema Reprodutor

Funções dos sistemas já estudados

- Sistema Digestivo – obter dos alimentos ingeridos os nutrientes necessários às diferentes funções do organismo;
- Sistema Respiratório - responsável pelas trocas gasosas do organismo com o meio ambiente;
- Sistema Circulatório - responsável pela condução, distribuição e remoção das mais diversas substâncias para e dos tecidos do corpo;
- Sistema Excretor - responsável pela manutenção do meio interno, regulação do teor de água e sais minerais e eliminação de resíduos formados durante o metabolismo celular;

Função do Sistema Reprodutor

Função através da qual os seres vivos dão origem a outros seres vivos da mesma espécie.

Importância do Sistema Reprodutor

Assegura a continuidade da vida dos seres vivos.



Reprodução Sexuada



Reprodução Assexuada



Reprodução Sexuada



Reprodução Sexuada



Reprodução Sexuada



Sexualidade

“Na maioria dos animais o sexo está apenas relacionado com a perpetuação das espécies (originar novos seres para dar continuidade à vida e à espécie - reprodução).

No ser humano, a palavra “sexo” envolve muitas outras coisas: a nossa própria biologia, o desenvolvimento e crescimento do corpo, a saúde, as relações que se estabelecem entre a família e entre os amigos, os afectos e o amor, o respeito por nós próprios e pelos outros, a responsabilidade, a atração e o prazer.

Utiliza-se normalmente, o termo sexualidade que engloba todos estes factores que influenciam a prática sexual humana, fazendo de cada indivíduo um ser humano sexual, responsável e com personalidade própria.”

Vídeo – Charles Chaplin

Música – Clã

Letra – Regina Guimarães

<http://www.youtube.com/watch?v=IG3eXrC-uwg>

Os Embeijados

Música – Clã

Letra – Regina Guimarães

Ela tem boca torta
Nariz grande
Cabelo mal cortado
Rói as unhas
Usa cunhas
Mas eu estou apaixonado

Ele tem as suas sardas
Pontos negros
Uma boca exagerada
Desafina e desatina
Mas eu estou apaixonada

Ela é ciumenta, rabugenta
Embirrenta e tagarela
Intriguista e moralista
Mas eu estou louco por ela

Ele faz cenas gagas, altas fitas
Não tem confiança em mim
faz-se caro, faz-me trombas
Mas eu gosto dele assim

Diz-se que o amor é cego
Deforma tudo a seu jeito
Mas eu acho que o amor descobre
O lado melhor do que parece defeito

Porque eu gosto, gosto dele
E ela gosta, gosta de gostar de mim



Reprodução sexuada, isto é, a formação do novo ser requer **dois seres de sexos diferentes**: um indivíduo do **sexo feminino** e um indivíduo do **sexo masculino**, que devem encontrar-se, unir-se e gerar o ovo que se desenvolverá no novo ser.



Nos primeiros tempos de vida, **o rapaz só se distingue da rapariga pelos órgãos sexuais – caracteres sexuais primários.**



Caracteres Sexuais Primários



Rapaz – pénis
Rapariga – vulva

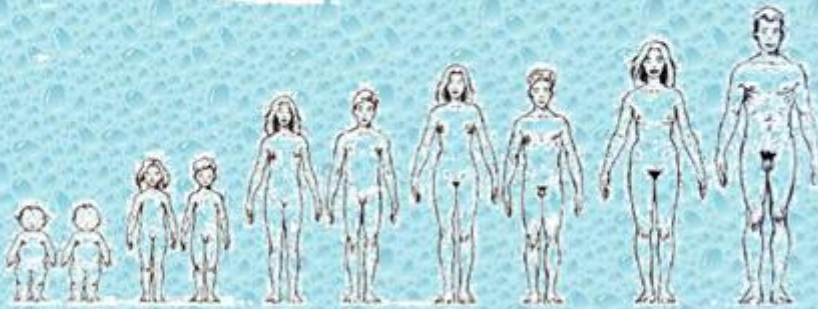
As mudanças do corpo durante o crescimento

A vida do ser humano é marcada por 3 etapas:

• infância

• adolescência

• estado adulto



É na adolescência fase que se começam a verificar **mudanças acentuadas no aspecto físico dos rapazes e das raparigas**, desenvolvendo-se os **caracteres sexuais secundários**.



Caracteres Sexuais Secundários

Nos rapazes



- ▶ Mudança de voz (fica mais grave);
- ▶ Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais e axilas;
- ▶ Alargamento dos ombros e aumento da massa muscular;
- ▶ Aparecimento da barba;
- ▶ Desenvolvimento dos testículos e do pênis;
- ▶ Aparecimento do acne.

IDADE	9-10 ANOS	11-12 ANOS	13-14 ANOS	15-16 ANOS	17-20 ANOS
ALTURA MÉDIA	140 cm 	146 cm 	158 cm 	170 cm 	172 cm
PESO MÉDIO	32 kg 	36 kg 	45 kg 	56 kg 	62 kg
OUTRAS ALTERAÇÕES OBSERVÁVEIS	Início da puberdade	Desenvolvimento do tórax e das espáduas - 50% do peso e 80% da altura de um adulto	Mudança da voz	Pêlos axilares, aparecimento do bigode, acne, maturação sexual	Barba e pêlos sobre o peito e sobre o resto do corpo - fim da puberdade

Caracteres Sexuais Secundários

Nas raparigas

- ▶ Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais e axilas;
- ▶ Alargamento das ancas;
- ▶ Desenvolvimento dos seios;
- ▶ Aparecimento da menstruação;
- ▶ Aparecimento do acne.



IDADE	9-10 ANOS	11-12 ANOS	13-14 ANOS	15-16 ANOS	17-20 ANOS
ALTURA MÉDIA	136 cm	149 cm	158 cm	161 cm	162 cm
PESO MÉDIO	32 kg	36 kg	45 kg	56 kg	62 kg
OUTRAS ALTERAÇÕES OBSERVÁVEIS	Início da puberdade	Início do desenvolvimento dos seios, pêlos púbicos e pêlos axilares	Alargamento da bacia; primeira menstruação; maturação sexual	Aparecimento de acne (frequentemente)	Fim da puberdade

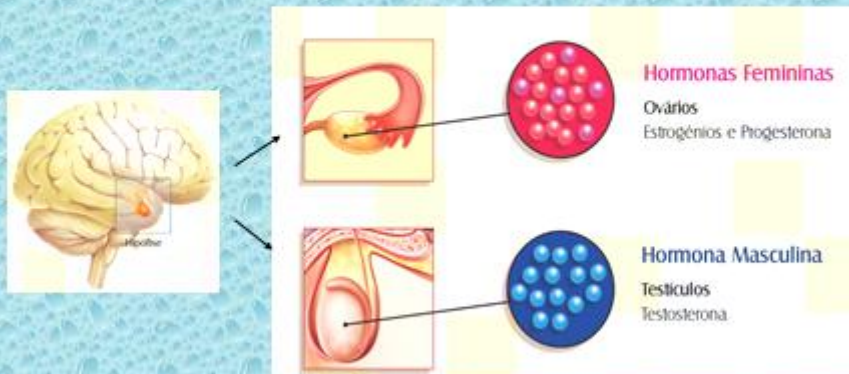
Caracteres Sexuais Secundários



Nos rapazes	Nas raparigas
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aparecimento do acne; ▶ Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais e nas axilas; ▶ Mudança de voz (fica mais grave); ▶ Aparecimento da barba; ▶ Alargamento dos ombros e aumento da massa muscular; ▶ Desenvolvimento dos testículos e do pênis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aparecimento do acne; ▶ Aparecimento de pêlos nos órgãos genitais e nas axilas; ▶ Alargamento das ancas; ▶ Desenvolvimento dos seios; ▶ Aparecimento da menstruação.

Porque ocorrem estas mudanças?

As Hormonas são as responsáveis:



Anexo 18

Experiência ensino-aprendizagem PES 2º CEB

Matemática

Planificação de Matemática

Tema: Organização e tratamento de dados

Nome da escola: Escola Básica 2, 3 José Régio

Nome do estagiário: Carla Figueiras

Nº de alunos:19

Ano de Escolaridade: 6º Ano

Semana: De 23 a 27 de Janeiro

Área disciplinar: Matemática

Tempo para a actividade:4h e 30min (distribuídos em 3 tempos lectivos de 90min/cada)

Finalidades do ensino da Matemática:

- a) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados.

Esta finalidade deve ser entendida como incluindo o desenvolvimento nos alunos da:

- ✓ Compreensão de conceitos, relações, métodos e procedimentos matemáticos e da capacidade de os utilizar na análise, interpretação e resolução de situações em contexto matemático e não matemático;
 - ✓ Capacidade de analisar informação;
 - ✓ Capacidade de abstracção e generalização e de compreender e elaborar argumentações matemáticas e raciocínios lógicos;
 - ✓ Capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chega.
-
- b) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.

Esta finalidade deve ser entendida como incluindo o desenvolvimento nos alunos de:

- ✓ Autoconfiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas, e autonomia e desembaraço na sua utilização;
- ✓ À-vontade e segurança em lidar com situações que envolvam Matemática na vida escolar, corrente, ou profissional;
- ✓ Interesse pela Matemática e em partilhar aspectos da sua experiência nesta ciência;
- ✓ Compreensão da Matemática como elemento da cultura humana, incluindo aspectos da sua história;
- ✓ Capacidade de reconhecer e valorizar o papel da Matemática nos vários sectores da vida social e em particular no desenvolvimento tecnológico e científico;
- ✓ Capacidade de apreciar aspectos estéticos da Matemática.

Objectivos Gerais do ensino da Matemática:

- ✓ 1. Os alunos devem *conhecer os factos e procedimentos básicos* da Matemática. Devem ser capazes de:
 - Ter presente e usar adequadamente as convenções matemáticas, incluindo a terminologia e as notações;
 - Usar instrumentos matemáticos tais como réguas, calculadoras, transferidores e compassos.
- ✓ 2. Os alunos devem desenvolver uma *compreensão* da Matemática. Devem ser capazes de:
 - Entender o significado dos conceitos, relacionando-os com outros conceitos matemáticos e não matemáticos;
 - Compreender relações;
 - Acompanhar e analisar um raciocínio ou estratégia matemática.
- ✓ 3. Os alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas *representações*. Os alunos devem ser capazes de:

- Ler e interpretar representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos, e apresentar adequadamente informação em qualquer destas formas de representação;
 - Traduzir informação apresentada numa forma de representação para outra, em particular traduzir para termos matemáticos informação apresentada em linguagem natural;
 - Elaborar e usar representações para registar, organizar e comunicar ideias matemáticas;
 - Usar representações interpretar e analisar situações matemáticas e não matemáticas, incluindo fenómenos naturais ou sociais.
- ✓ 4. Os alunos devem ser capazes de *comunicar* as suas ideias e interpretar as ideias dos outros organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Isto é, devem ser capazes de:
- Interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito;
 - Usar a linguagem matemática para expressar as ideias matemáticas com precisão;
 - Descrever e explicar, oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e os resultados a que chegam;
 - Argumentar e discutir as argumentações de outros.
- ✓ 5. Os alunos devem ser capazes de raciocinar matematicamente usando os conceitos, representações e procedimentos matemáticos. Isto é, devem ser capazes de:
- Usar métodos matemáticos para processar informação;
 - Reconhecer e apresentar generalizações matemáticas e exemplos e contra-exemplos de uma afirmação;
 - Justificar os raciocínios que elaboram e as conclusões a que chegam;
 - Compreender o que constitui uma justificação e uma demonstração em Matemática e usar vários tipos de raciocínio e formas de demonstração;
 - Desenvolver e discutir argumentos matemáticos.
- ✓ 6. Os alunos devem ser capazes de resolver problemas. Isto é, devem ser capazes de:

- Compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas;
 - Apreciar a plausibilidade dos resultados obtidos e a adequação ao contexto das soluções a que chegam.
- ✓ 7. Os alunos devem ser capazes de estabelecer conexões entre diferentes conceitos e relações matemáticas e também entre estes e situações não matemáticas. Isto é, devem ser capazes de:
- Identificar e usar conexões entre ideias matemáticas;
 - Compreender como as ideias matemáticas se inter-relacionam, constituindo um todo;
 - Reconhecer e aplicar ideias matemáticas em contextos não matemáticos.
- ✓ 8. Os alunos devem ser capazes de fazer Matemática de modo autónomo. Isto é, devem ser capazes de:
- Organizar informação por eles recolhida.
- ✓ 9. Os alunos devem ser capazes de apreciar a Matemática. Isto é, devem ser capazes de:
- Reconhecer a importância da Matemática em outras disciplinas escolares e na vida diária;
 - Predispor-se a usar ideias e métodos matemáticos em situações do seu quotidiano e aplicá-la com sucesso.

Tema: Organização e tratamento de dados

Conhecimentos prévios (1º CEB):

Experiência de recolha e organização de dados qualitativos e quantitativos discretos, representando-os em tabelas de frequências absolutas e em gráficos de vários tipos, como os pictogramas e gráficos de barras. Identificação e utilização da medida de localização – moda, de um conjunto de dados. Iniciação ao trabalho com situações aleatórias simples.

Propósito principal de ensino:

Desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e de produzir informação estatística, bem como de a utilizar para resolver problemas e tomar decisões informadas e argumentadas.

Objectivos Gerais de Aprendizagem:

Os alunos devem:

- ✓ Explorar, analisar, interpretar e utilizar informação de natureza estatística;
- ✓ Seleccionar e usar métodos estatísticos apropriados para recolher, organizar e representar dados;
- ✓ Planear e realizar estudos que envolvam procedimentos estatísticos, interpretar os resultados obtidos, utilizando linguagem estatística.

Tópico: Representação e interpretação de dados

Subtópico: Formulação de questões

Objectivos específicos:

- Formular questões susceptíveis de tratamento estatístico, e identificar os dados a recolher e a forma de os obter.

Subtópico: Natureza dos dados

Objectivos específicos:

- Distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta e contínua;
- Recolher, classificar em categorias e organizar dados de natureza diversa.

Subtópico: Tabelas de frequências/Gráficos de barras e circulares

Objectivos específicos:

- Construir e interpretar tabelas de frequências absolutas, relativas e gráficos de barras, circulares, diagramas de caule e folhas, diagramas de Venn e Carroll e pictogramas.

Subtópico: Média aritmética**Objectivos específicos:**

- Compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação de sua utilização, num dado contexto.

Subtópico: Extremos e amplitude**Objectivos específicos:**

- Compreender e determinar os extremos e a amplitude de um conjunto de dados.

Comum a todos os subtópicos**Objectivos específicos:**

- Interpretar os resultados que decorrem da organização e representação de dados, e formular conjecturas a partir desses resultados;
- Utilizar informação estatística para resolver problemas e tomar decisões.

Tema: Capacidades Transversais**Conhecimentos prévios (1º CEB):**

Resolução de problemas em contextos matemáticos e não matemáticos com recurso a estratégias variadas. Explicitação de ideias e processos e justificação de resultados matemáticos.

Propósito principal de ensino:

Desenvolver nos alunos as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemáticos e de as usar na construção, consolidação e mobilização dos conhecimentos matemáticos.

Objectivos Gerais de Aprendizagem:

Os alunos devem:

- ✓ Resolver problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, adaptando, concebendo e pondo em prática estratégias variadas e discutindo as soluções encontradas e os processos utilizados;
- ✓ Raciocinar matematicamente, desenvolvendo e avaliando argumentos matemáticos relativos a resultados, processos e ideias matemáticos;
- ✓ Comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e à linguagem matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticos.

Tópico: Resolução de problemas

Subtópico: Compreensão do problema

Objectivo específico:

- Identificar os dados, as condições e o objectivo do problema.

Subtópico: Concepção, aplicação e justificação de estratégias

Objectivo específico:

- Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;
- Averiguar da possibilidade de abordagens diversificadas para a resolução de um problema.

Tópico: Raciocínio matemático

Subtópico: Justificação/Argumentação

Objectivos específicos:

- Explicar e justificar os processos, resultados e ideias matemáticos, recorrendo a exemplos e contra-exemplos.

Tópico: Comunicação matemática

Subtópico: Interpretação

Objectivo específico:

- Interpretar a informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.

Subtópico: Representação

Objectivo específico:

- Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;
- Traduzir relações de linguagem natural para linguagem matemática e vice-versa.

Subtópico: Expressão

Objectivo específico:

- Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, usando notação.

Subtópico: Discussão

Objectivo específico:

- Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.

Metodologia:

- ✓ Trabalho Colectivo (Grande Grupo);

- ✓ Trabalho Colectivo (A pares);
- ✓ Trabalho Individual.

Recursos Humanos e Materiais

Os principais intervenientes, no decorrer de toda a intervenção pedagógica supervisionada, serão os alunos e o professor. Os materiais a utilizar para leccionar os conteúdos programáticos serão:

- ✓ Computador;
- ✓ Quadro interactivo;
- ✓ Tarefas e seus elementos constituintes.

Organização Espacial

- ✓ A disposição da sala de aula não sofrerá qualquer alteração.

Avaliação

A avaliação serve para obter o *feedback* de todo o processo ensino-aprendizagem. É fundamental ter a percepção do que foi aprendido e do que é preciso voltar a trabalhar. O processo de avaliação auxilia-nos na reflexão após a acção, para que se tomem as alterações profícuas em práticas pedagógicas futuras.

Parâmetros de Avaliação

- ✓ Apreensão dos conteúdos;
- ✓ Capacidade de retenção da informação;
- ✓ Empenho nas tarefas;
- ✓ Participação nas tarefas;
- ✓ Comportamento e atitudes.

Métodos de Avaliação

- ✓ Diálogo informal (pergunta/resposta);
- ✓ Observação directa;
- ✓ Produções/registos escritos no caderno diário.

Dia 30 de Janeiro (8h30min) – Segunda-Feira (90min)

1º Momento

Início a sessão propondo aos alunos uma tarefa que tem pelo nome “Prémio de Melhor Jogadora de Basquetebol”, digo-lhes que esta tarefa é para ser resolvida a pares e que tem um objectivo muito particular, pois resolução desta é escolher uma das jogadoras em análise e escrever uma carta ao treinador comunicando as razões da escolha. Distribuo pelos alunos a folha da tarefa.

Tarefa

Prémio de Melhor Jogadora de Basquetebol

Pretende-se atribuir o prémio de melhor jogadora de basquetebol. Foram nomeadas três jogadoras (Andreia, Beatriz, Catarina) e conhecem-se as suas pontuações nos sete jogos por elas efectuados (ver tabela abaixo).

Recorrendo às medidas estatísticas que estudaste – moda, média aritmética e amplitude – qual ou quais as jogadoras nomearias? (Nota que podes decidir por uma, duas, ou mesmo três ou nenhuma se considerares que são igualmente boas.)

Escreve uma carta ao treinador comunicando a tua decisão e as razões que a suportaram.

A (Andreia)	B (Beatriz)	C (Catarina)
12	18	24
13	21	14
12	15	14
14	13	22
11	16	25
20	18	16
15	18	11

2º Momento

Leio com os alunos a tarefa e esclareço as dúvidas, caso as haja.

Dou-lhes cerca de trinta minutos para resolução da tarefa, enquanto os alunos resolvem a tarefa em grupos de dois, vou espreitando o trabalho que eles vão fazendo, esclarecendo dúvidas sempre que for solicitado tal esclarecimento.

3º Momento

Quando os grupos tiverem terminado a resolução da tarefa proponho que façamos a correcção da mesma.

Pergunto aos alunos: “Para escreverem a carta ao treinador, com a vossa decisão, o que é que tiveram de fazer primeiro?”. Os alunos devem dizer que primeiro tiveram de calcular a média aritmética, encontrar a moda e os extremos, determinar a amplitude e interpretar os resultados.

Pergunto-lhes de seguida: “Qual foi a medida estatística que encontraram primeiro?”, os alunos poderão dizer que primeiro encontraram a moda de pontuações de cada uma das jogadoras. Então, “Qual é a moda de cada uma das jogadoras?”, os alunos deverão dizer que da jogadora A a moda é 12, da jogadora B a moda é 18 e da jogadora C a moda é 14. Questiono-os: “E o que é que a moda representa?”, os alunos devem dizer que o valor da moda indica-nos a pontuação mais frequente de cada uma das jogadoras, então segundo a moda a melhor jogadora é a B. Aponto no quadro o valor da moda de cada jogadora e a sua interpretação.

“E segundo a média, qual a melhor jogadora?”, os alunos deverão dizer que é a jogadora C, porque tem uma média de 18,0 enquanto a jogadora A tem uma média de 13,9 e a jogadora B tem uma média de 17,0. Pergunto-lhes: “E como calcularam?”, os alunos deverão dizer que, para cada jogadora, determinaram a razão entre a soma de todas as pontuações e o número total de pontuações (7). Peço aos alunos para me dizerem como fizeram para eu escrever no quadro.

Cálculo da média aritmética.

$$\text{Média A} = \frac{12+13+12+14+11+20+15}{7} = \frac{(2 \times 12)+13+14+11+20+15}{7} = \frac{97}{7} = 13,85 = 13,9$$

$$\text{Média B} = \frac{18+21+15+13+16+18+18}{7} = \frac{(3 \times 18)+21+15+13+16}{7} = \frac{119}{7} = 17,0$$

$$\text{Média C} = \frac{24+14+14+22+25+16+11}{7} = \frac{(2 \times 14)+24+22+25+16+11}{7} = \frac{126}{7} = 18,0$$

Com o registo da média feito no quadro, peço aos alunos para me dizerem com a interpretaram, os alunos devem dizer: Se a jogadora A fizesse em todos os jogos a mesma pontuação, faria uma média de 13,9 pontos.; Se a jogadora B fizesse em todos

os jogos a mesma pontuação, faria uma média de 17 pontos.; Se a jogadora C fizesse em todos os jogos a mesma pontuação, faria uma média de 18 pontos..

Pergunto aos alunos: “Analisando a moda e a média, qual das jogadoras escolheriam?”, os alunos poderão hesitar entre a jogadora B e a C, eliminando automaticamente a jogadora A, pergunto-lhes o porquê de hesitarem entre a B e a C, ao que poderão responder que sabem que a melhor moda é da jogadora B e sabem que a melhor média é da jogadora C.

Lembro que ainda temos mais uma medida estatística para analisar que pode ajudar a “desempatar” as duas jogadoras, a amplitude. Pergunto-lhes: “Como determinaram a amplitude das três jogadoras?”, os alunos deverão dizer que primeiro encontraram os extremos de cada jogadora e depois fizeram a diferença entre eles. A amplitude da jogadora A é 9, da jogadora B é 8 e da jogadora C é 14.

Pergunto aos alunos: “Qual a interpretação da amplitude? O que posso perceber destes resultados?”, os alunos deverão dizer que a amplitude determina a distribuição dos resultados, isto é, o modo como os resultados variam. Deverão ainda dizer que quanto maior for a amplitude maior será a sua dispersão de dados.

Os alunos deverão ter algumas dificuldades em interpretar o conceito de amplitude, tentarei ajudá-los, fazendo-lhes perceber que a amplitude determina a variação dos dados, isto é, neste caso, os resultados obtidos pelas jogadoras variam, mas variam mais em uma ou outra jogadora, as restantes mantêm os seus resultados mais próximos uns dos outros.

Os alunos pelos cálculos deverão dizer que a jogadora B tem uma amplitude menor que a das restantes e a jogadora C tem a amplitude maior.

Em conjunto tento que cheguemos à conclusão de que a jogadora B ao ter a amplitude menor, segundo o resultado da amplitude, é a melhor jogadora, porque mantém as suas pontuações nos vários jogos.

Depois de todos os alunos perceberem este conceito pergunto quem quer começar por ler a sua carta ao treinador. Os alunos devem ler a carta onde dizem qual é a sua decisão e explicam as suas razões tendo como base o cálculo das medidas estatísticas estudadas e consequente interpretação dos resultados.

Os alunos sumariam: Resolução e correcção da tarefa “Prémio de Melhor Jogadora de Basquetebol”.

Anexo 19

Experiência ensino-aprendizagem PES 2º CEB

História e Geografia de Portugal

Planificação de História e Geografia de Portugal

Tema: A formação de Portugal

Nome da escola: Escola Básica 2, 3 José Régio

Nome do estagiário: Carla Figueiras

Nº de alunos:19

Ano de Escolaridade: 5º Ano

Semana: De 13 a 17 de Fevereiro

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal

Tempo para a actividade: 2h e 15min (distribuídos em 1 tempo lectivo de 90min e 1 tempo lectivo de 45min)

Metas de Aprendizagem

Domínio: História de Portugal

Subdomínio: Compreensão da Espacialidade

- *Meta Final 1) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte para a compreensão da acção humana em diferentes espaços e tempos.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno localiza, em mapas, elementos patrimoniais relevantes, à escala local e nacional (sítios arqueológicos, edifícios, outros).

Subdomínio: Temporalidade

- *Meta Final 3) O aluno utiliza unidades/convenções de datação para relacionar personalidades, acontecimentos, processos e interacções significativas, referentes à vida das comunidades na Península Ibérica até ao século XII, e a Portugal desde a sua formação até finais do século XX.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno utiliza unidades/convenções temporais como milénio, século, a.C./d.C., períodos e épocas para situar, no tempo, personalidades, acontecimentos, processos e interacções significativas de diversas

sociedades, desde as primeiras comunidades na Península Ibérica, e em Portugal desde a sua formação até à restauração da independência.

- ✓ O aluno mostra compreender os sentidos de tabelas/frisos cronológicos simples sobre personalidades, acontecimentos, processos e interações significativas em diversas dimensões da acção humana e social (económicas, técnicas, sociais, políticas, culturais), referentes à fixação e contactos dos primeiros povos na Península Ibérica, e em Portugal desde a sua formação até à restauração da independência.
- *Meta Final 4) O aluno utiliza marcos cronológicos significativos para Portugal e para a Humanidade na construção de tabelas/frisos cronológicos.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno usa datas essenciais para situar novas aprendizagens e constrói tabelas/frisos cronológicos simples que expressem situações relevantes na História de Portugal desde as primeiras comunidades até ao século XVIII.
- *Meta Final 5) O aluno reconhece concepções de mudança e continuidade em História, explicitando noções de diferentes ritmos de evolução (longa duração e ruptura) e admitindo diferentes perspectivas de mudança (progresso, declínio).*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno reconhece que há mudanças e permanências ao longo dos tempos, veiculando a noção de que não há uma direcção de mudança linear (numa dada situação histórica, considerada de progresso, poderão ser encontrados elementos de continuidade e de retrocesso).

Subdomínio: Interpretação de Fontes em História

- *Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que selecciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno pesquisa, selecciona e usa fontes com linguagens diversas (iconográficas, textuais e outras) e com estatutos diferentes (documentos legais, fontes privadas e públicas, fontes ficcionais como lendas, filmes,

livros) para compreender a vida dos povos na Península Ibérica até ao século XII, e a História de Portugal desde o século XII ao XVIII.

- ✓ O aluno reconhece a existência de fontes com mensagens diversificadas sobre um mesmo assunto, resultantes de diferentes pontos de vista.
- ✓ O aluno estabelece diferenças e semelhanças entre duas fontes com mensagens divergentes, integrando a informação nas suas próprias concepções sobre a realidade passada.

Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada

- *Meta Final 7) O aluno reconhece a diversidade de identidades pessoais, sociais e culturais, explicitando razões, atitudes e consequências de situações de interação pacífica ou de conflito, colocando hipóteses sobre evoluções possíveis à luz da compreensão do passado.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno reconhece a existência de diversidade cultural, identificando situações de diálogo e de conflito entre personagens, grupos sociais ou povos
- *Meta Final 8) O aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (colectivos ou individuais).*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno descreve e atribui significado a momentos chave de Portugal no passado, desde a sua Formação até à Restauração da Independência (Independência e consolidação do território, “Revolução”/”Crise” de 1383/1385, Expansão, Perda da independência e Restauração).
- ✓ O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país e na História local, em dimensões diversas.
- *Meta Final 9) O aluno usa/aplica terminologia e conceitos substantivos, essenciais para a compreensão histórica, construídos ao longo da aprendizagem das temáticas em estudo.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno caracteriza, interpreta e aplica, com base nos temas e conteúdos programáticos, os seguintes conceitos substantivos e terminologias convencionais: Tema B Subtema 1: Independência, Condado, Reino,

Tratado. Subtema 2: Actividades económicas, Produção artesanal, Comércio interno/externo, Importações. /Exportações, Grupos sociais (Clero, Nobreza, Burguesia, Povo), Concelho, Carta de Foral, Ordem religiosa/militar, Monarquia hereditária. Subtema 3: Epidemias, Dinastia, Cortes, Revolução política. Subtema 4: Expansão (conquistas e descobertas), Construção naval (caravelas e naus), Navegação astronómica (astrolábio, bússola, quadrante), Colonização, Colónia, Capitania, Feitoria, Missionário católico, Tráfico de escravos, Monopólio, Especiarias, Arte Manuelina. Subtema 5: Domínio Filipino, Restauração.

Subdomínio: Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico

- *Meta Final 10) O aluno comunica por escrito e oralmente os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico a realidade geográfica de Portugal.*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno comunica os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico e a realidade geográfica em estudo, redigindo frases, legendagens, resumos e pequenos relatos.
- ✓ O aluno expressa os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico e a realidade geográfica em estudo, participando em debates, discussões argumentativas e diálogos.
- *Meta Final 11) O aluno estrutura, comunica e debate conhecimentos e concepções sobre o passado histórico e a realidade geográfica de Portugal, utilizando as TIC (ex. processamento de texto, uso de correio electrónico, edição de podcasts, construção e participação em blogs e webquests).*

Metas intermédias até ao 5.º Ano

- ✓ O aluno comunica, participa ou constrói blogs e webquests e grava podcasts relacionados com perspectivas e conhecimentos relativos ao passado histórico e à realidade geográfica em estudo.

Tema: A formação do Reino de Portugal

Objectivos Gerais do ensino do tema:

- ✓ Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação;
- ✓ Identificar problemas e formular hipóteses;
- ✓ Analisar documentação escrita e iconográfica;
- ✓ Analisar informação através de mapas;
- ✓ Interpretar diversa informação histórica;
- ✓ Produzir pequenas narrativas e biografias utilizando conceitos e vocabulário específicos.

Conteúdos gerais do ensino do tema:

- ✓ D. Afonso Henriques e a luta pela independência:
 - Em busca da autonomia;
 - A conquista da linha do Tejo;
 - O reconhecimento do reino.

Metodologia:

- ✓ Trabalho Colectivo (Grande Grupo);
- ✓ Trabalho Individual.

Recursos Humanos e Materiais

Os principais intervenientes, no decorrer de toda a intervenção pedagógica supervisionada, serão os alunos e o professor. Os materiais a utilizar para leccionar os conteúdos programáticos serão:

- ✓ Computador;
- ✓ *Datashow*;
- ✓ Manual adoptado e respectivo caderno de actividades;
- ✓ *Powerpoint*;
- ✓ Vídeos - *youtube*.

Organização Espacial

- ✓ A disposição da sala de aula não sofrerá qualquer alteração.

Avaliação

A avaliação serve para obter o *feedback* de todo o processo ensino-aprendizagem. É fundamental ter a percepção do que foi aprendido e do que é preciso voltar a trabalhar. O processo de avaliação auxilia-nos na reflexão após a acção, para que se tomem as alterações profícuas em práticas pedagógicas futuras.

Parâmetros de Avaliação

- ✓ Apreensão dos conteúdos;
- ✓ Capacidade de retenção da informação;
- ✓ Empenho nas tarefas;
- ✓ Participação nas tarefas;
- ✓ Comportamento e atitudes.

Métodos de Avaliação

- ✓ Diálogo informal (pergunta/resposta);
- ✓ Observação directa;
- ✓ Produções/registos escritos no caderno diário.

Dia 14 de Fevereiro (10h15min) – Terça-Feira (90min)

Início a sessão falando com os alunos sobre os trabalhos de grupos que fizeram nas sessões anteriores com a professora titular, para que haja uma ligação com o tema que vou introduzir.

Peço ao grupo que trabalhou a reconquista cristã para falar sobre o que aprendeu, e depois peço ao grupo que estudou a biografia de D. Afonso Henriques para contar aos colegas como foi o primeiro rei de Portugal.

Proponho aos alunos que visualizemos dois vídeos³¹ sobre a formação de Portugal.

Depois de falar com os alunos sobre o vídeo, proponho que façamos a análise de tudo o que aconteceu usando o manual e vendo um *powerpoint* proposto e elaborado pelos autores do manual adoptado.

31

<http://www.youtube.com/watch?v=0ZZC6BTgrFE>
<http://www.youtube.com/watch?v=KP3DXWv0QxY&feature=related>

Powerpoint – Aula de História e Geografia de Portugal

A4

A formação de Portugal



A4

O Condado Portucalense



Que condado surgiu no Reino de Leão e deu origem a Portugal?



D. Henrique D. Teresa

D. Afonso
Henriques



Quem foi o filho de D. Henrique e D. Teresa?

Dois primos da região da Borgonha, em França, D. Henrique e D. Raimundo, vieram auxiliar Afonso VI a reconquistar esses territórios. Como recompensa, Afonso VI deu-lhes as filhas em casamento e um condado para governar. D. Henrique e D. Teresa tornaram-se, assim, condes do Condado Portucalense.

Em que ano e com que tratado Portugal se tornou um reino independente?



Castelo de Guimarães

Após a morte de D. Henrique, D. Teresa tomou as rédeas do Condado Portucalense. No entanto, a sua proximidade a Leão e Castela trouxe desconfianças, levando à Batalha de S. Mamede. Com a vitória nessa batalha, D. Afonso Henriques, seu filho, tomou-se o novo conde. No entanto, ele queria mais; queria que o condado se tornasse um reino independente.

Isso só viria a acontecer **em 1143, com o Tratado de Zamora**, depois de mais algumas vitórias.

A partir daí procurou expandir o território para sul.

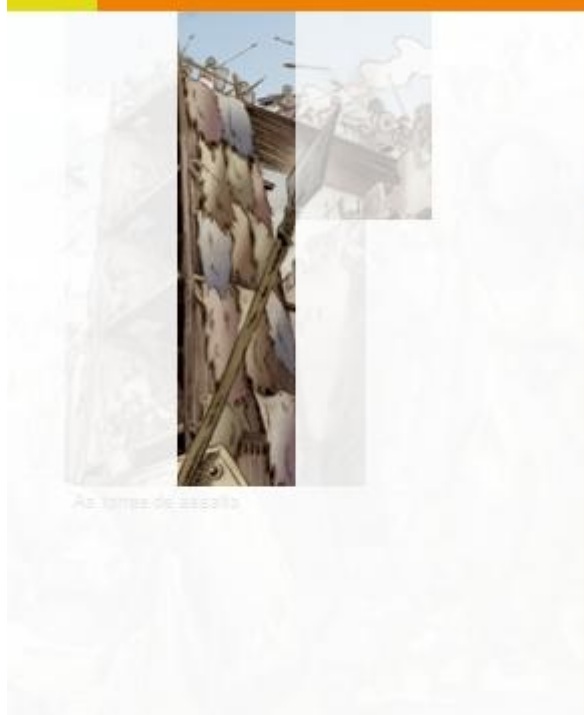
A4

O avanço da reconquista para sul



A4

A conquista de Lisboa



Como eram protegidas das setas incendiárias?

Anexo 20

Experiência ensino-aprendizagem PES 2º CEB

Língua Portuguesa

Planificação de Língua Portuguesa

Tema: O tempo

Nome do estagiário: Carla Figueiras

Nº de alunos: 19

Ano de Escolaridade: 5º Ano

Área disciplinar: Língua Portuguesa

Tempo para a actividade: 4h e 30min (distribuídos em 3 tempos de 90min)

Descritores de desempenho

Compreensão do oral

Escutar para aprender e construir conhecimento

Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:

- responder a perguntas acerca do que ouviu;
- explicitar o assunto, tema ou tópico;
- essencial da informação ouvida;
- referir pormenores relevantes para a construção do sentido global;
- fazer inferências e deduções.
- manifestar a reacção pessoal ao texto ouvido.

Expressão oral

Falar para construir e expressar conhecimento

Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular.

Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado.

Ler em público, em coro ou individualmente.

Participar em situações de interacção oral

Interagir com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação:

- iniciar, manter e terminar conversas simples com diversos tipos de interlocutores;
- respeitar os princípios adequados às convenções que regulam a interação verbal e não verbal.

Leitura

Ler para construir conhecimento(s)

Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas.

Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência.

Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.

Fazer uma leitura que possibilite:

- captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções;
- explicitar o sentido global de um texto.

Confrontar diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo.

Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.

Ler textos literários

Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas.

Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.

Escrita

Escrever em termos pessoais e criativos

Escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário;

Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados:

- cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades.

Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade.

Conhecimento explícito da língua

Plano morfológico

Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos.

Tema: O tempo

Metodologia:

- ✓ Trabalho Colectivo (Grande Grupo);
- ✓ Trabalho Individual.

Recursos Humanos e Materiais

Os principais intervenientes, no decorrer de toda a intervenção pedagógica supervisionada, serão os alunos e o professor. Os materiais a utilizar para leccionar os conteúdos programáticos serão:

- ✓ Computador;
- ✓ *Datashow*;
- ✓ Texto poético;
- ✓ *Powerpoint*.

Organização Espacial

- ✓ A disposição da sala de aula não sofrerá qualquer alteração.

Avaliação

A avaliação serve para obter o *feedback* de todo o processo ensino-aprendizagem. É fundamental ter a percepção do que foi aprendido e do que é preciso voltar a trabalhar. O processo de avaliação auxilia-nos na reflexão após a acção, para que se tomem as alterações profícuas em práticas pedagógicas futuras.

Parâmetros de Avaliação

- ✓ Apreensão dos conteúdos;
- ✓ Capacidade de retenção da informação;
- ✓ Empenho nas tarefas;
- ✓ Participação nas tarefas;

- ✓ Comportamento e atitudes.

Métodos de Avaliação

- ✓ Diálogo informal (pergunta/resposta);
- ✓ Observação directa;
- ✓ Produções/registos escritos no caderno diário.

Aula – (90min)

Conversa com os alunos sobre a passagem fulgente do tempo;
Apresentação do título do texto que iremos ler “Passado, Presente e Futuro”;
Conversa sobre o que poderá dizer um texto com esse título;
Leitura expressiva do texto poético;

Passado, Presente, Futuro

Eu fui. Mas o que fui já me não lembra:
Mil camadas de pó disfarçam, véus,
Estes quarenta rostos desiguais.
Tão marcados de tempo e macaréus.

Eu sou. Mas o que sou tão pouco é:
Rã fugida do charco, que saltou,
E no salto que deu, quanto podia,
O ar dum outro mundo a rebentou.

Falta ver, se é que falta, o que serei:
Um rosto recomposto antes do fim,
Um canto de batráquio, mesmo rouco,
Uma vida que corra assim-assim.

José Saramago

Exploração do texto, conversa sobre a temática e os versos que justificam tal temática, fazendo paralelos entre o passado, o presente e o futuro patentes nas três quadras do texto poético;

Breve alusão à vida e obra do autor, José Saramago;

Identificação dos verbos por parte dos alunos;

Apresentação de um *powerpoint* com as informações seguintes que os alunos deverão passar para o caderno.

Texto Poético

Passado, Presente e Futuro

De José Saramago

Passado, Presente e Futuro

Eu fui. Mas o que fui já me não lembra:
Mil camadas de pó disfarçam, véus,
Estes quarenta rostos desiguais.
Tão marcados de tempo e macaréus.

Eu sou. Mas o que sou tão pouco é:
Rã fugida do charco, que saltou,
E no salto que deu, quanto podia,
O ar dum outro mundo a rebentou.

Falta ver, se é que falta, o que serei:
Um rosto recomposto antes do fim,
Um canto de batráquio, mesmo rouco,
Uma vida que corra assim-assim.

Classe de Palavras - Verbo

O que são verbos?

Verbos são palavras que exprimem ações, estados ou qualidades, situando-os no tempo.

Ações, estados ou qualidades?

- **Ação** : Os alunos **estudam** muito.
- **Estado** : O Ruben **ficou** feliz com a nota do teste!
- **Qualidade** : O Diogo **é** um bom aluno.

Classe de Palavras - Verbo

Por que razão é o verbo a mais variável de todas as palavras da Língua Portuguesa?

O verbo é a palavra mais variável porque varia em **tempo, modo, pessoa, número**.

É uma classe fechada ou aberta?

Aberta, porque está sempre a adotar novas palavras acompanhando assim a evolução da língua.

Classe de Palavras - Verbo

Deves saber que existem **três conjugações** para os verbos.

A conjugação é o conjunto de todas as formas flexionadas de um verbo, e são encontradas a partir da vogal temática do verbo.

Como é que eu sei qual é a vogal temática?

Para a encontrares basta retirares o **-r** à forma de infinitivo.

- Estud **a** (r) – vogal temática – **a**
- Com **e** (r) – vogal temática – **e**
- Dorm **i** (r) – vogal temática – **i**

Classe de Palavras - Verbo

Designa-se por:

1.ª Conjugação – verbos que têm a vogal temática em **-a**.

2.ª Conjugação – verbos que têm a vogal temática em **-e**.

3.ª Conjugação – verbos que têm a vogal temática em **-i**.

Atenção: o verbo **pôr** e outros formados a partir dele (compor, supor...) pertencem à 2.ª conjugação, porque em latim escreviam-se com **-e** (pôr era poer).

Classe de Palavras - Verbo

O verbo varia também em **peessoa** e em **número**:

Pessoa		1. ^a	2. ^a	3. ^a
Número	Singular	Eu	Tu	Ele/Ela
	Plural	Nós	Vós	Eles/Elas

Classe de Palavras - Verbo

A forma verbal pode variar segundo o **tempo** da acção.

O João **estudou** para o teste. **Pretérito** (ontem) – acção passada

O João **estuda** para o teste. **Presente** (agora) – acção que se está a realizar

O João **estudará** para o teste. **Futuro** (amanhã) – acção que ainda se vai realizar

Modo Indicativo

Presente	(-o; -s; -Ø; -mos; -is; m)	Indica que a acção se passa no momento presente. <i>A Ana estuda Português.</i>
Pretérito	Imperfeto (-ava; -ia)	Indica uma acção que se prolonga no tempo (no passado). <i>A Ana lia muito quando era pequenina.</i>
Pretérito	Perfeito (-ei; -i)	Indica uma acção que já terminou. <i>A Ana comprou um livro.</i>
Pretérito	Mais – que – perfeito (-ara, -era; -ira)	Indica uma acção que já se realizou e é anterior a outra também passada. <i>A Ana encontrou o berlinda que escondera do irmão.</i>
Futuro	(-rei; -rás; -ra; -remos; -reis; -rão)	Indica que a acção se irá realizar no futuro. <i>A Ana irá a Londres se passar de ano...</i>

Classe de Palavras - Verbo

Os **modos** são as formas que os verbos tomam para indicar a maneira como a pessoa que fala encara a realização da acção:

Indicativo	Transmite a observação de uma realidade, de uma certeza. <i>A Rita tem boas notas.</i>
Condicional	Indica que a realização da acção depende de uma condição. <i>Se estudasses mais, tirarias boas notas.</i>
Conjuntivo	Transmite uma possibilidade, um desejo. <i>Talvez ganhes o totoloto.</i>
Imperativo	Transmite uma ordem, um pedido, um conselho. <i>Come a sopa!</i>
Infinitivo	Exprime a ideia geral da acção. <i>Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer!</i>

Classe de Palavras - Verbo

Será que podemos falar em verbos regulares e verbos irregulares?

Porquê?

Verbos regulares:

São os que mantêm o radical em toda a conjugação do verbo.

Ex. lembrar – radical lembr.
esquecer – radical esquec.
partir – radical part.

Verbos irregulares?

Classe de Palavras - Verbo

Verbos irregulares:

São os que não mantêm o radical em toda a conjugação do verbo.

Ex. dar, fazer, estar, dizer, caber, haver, fugir, ser ...